

МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 3 (64)

30 июня 2017

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 межд-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 19.06.2017
Формат 60х84/8. Усл. печ. л. – 52,5.
Тираж 500 экз. Зак. №
Свободная цена.

© Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования», 2017

МЕЖДУНАРОДНЫЙ КОНСУЛЬТАТИВНЫЙ 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 АлтГПУ (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)

И.К. Дракина

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

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)

И.Б. Горбунова

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

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. Бедурова, Т. Маршаловой, П. Валери.

Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya

Scientific Journal
published since 1998.
Issued once in two months

№ 3 (64)

30 June 2017

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 19.06.2017

Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 52,5.

Circulation: 500 pieces. Order №

Price free of control

© Editor's office of "Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya", 2017

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)
- I.K. Drakina* – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (St. Petersburg, 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)
- I.B. Gorbunova* – Doctor of Sciences, Professor (St. Petersburg, 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		З		Н		Т	
Абдоллахи Муса	360	Заболотная В.В.	42	Наумов А.И.	153	Тазетдинова Е.Н.	91
Абраменко Н.Ю.	47	Загрядская Н.А.	53	Наумова Ю.А.	310	Тбоева З.Э.	398
Абрамова Н.А.	5	Звягинцев В.С.	329	Невзорова И.Б.	15	Титова О.С.	35
Агамова О.Д.	49	Зыбина Л.Н.	302	Недудев Н.Н.	120	Тишина А.И.	37
Айкина Л.П.	221	И		Никатуева А.М.	321	Томилина С.Н.	162
Алиева И.Г.	169, 171	Иванина Р.В.	152	Никатуева З.Ш.	323	Тумашов М.А.	238
Алижанова Х.А.	23	Ивченко О.А.	12	Никитин З.Н.	211	Тумашова Г.А.	238
Алькова Л.А.	226	Игнатъева Е.Ю.	15, 55	Никонов Р.В.	67	Туркин Е.В.	39
Аминов Н.А.	271	Игнатъева Л.В.	204	Новичкова Н.М.	72	Тускаева Л.Ю.	333
Ахвердова О.А.	292	Изосимов Д.В.	57	П		Тюленева Ю.О.	381
Ахмаева Ш.М.	390	Исмаилова А.Н.	60	Павлов И.И.	156	Тягульская Л.А.	42
Ахмедов М.А.	19	К		Павлова Е.П.	5	У	
Б		Калинина Ю.А.	148	Павлова Л.Э.	180	Уколова Л.И.	10, 94, 96
Бабарико А.А.	12	Киришина О.Н.	62	Павлютенкова О.А.	286	Умаев А.У.	164
Багандова И.М.	375	Киятов К.А.	206	Панкова А. А.	182	Ушакова О.Б.	107
Байкова Е.Н.	107	Койдкр Х. Абу	275	Панкратова О.Г.	75	Ушакова Т.Н.	166
Батаева Т.У.	317	Кокаева Х.В.	115	Панов Д.О.	247	Ф	
Бачар Ш.	269	Комягин Ю.П.	202	Парникова Г.М.	101	Фадеев Е.В.	308
Бекмуратова У.А.	51	Коновалова Л.В.	166	Петров А.В.	78	Фаньфань Юань	98
Белов Г.Г.	174	Корешков В.В.	16	Петрова Н.Н.	184	Фишбейн М.Х.	47
Беспалова Н.Н.	228	Коробкова Е.Н.	197	Петрова Н.Н.	186	Х	
Бец М.В.	356	Косых Е.А.	370	Петрова Н.Ф.	288	Хайянь Ян	385
Битев А.С.	133	Крайник В.Л.	127	Петровская В.Г.	305	Халина Н.Ю.	310
Блохина Л.Н.	271	Крайник В.Л.	131	Пидкоша О.В.	258	Хомутникова Е.А.	342
Бондарева Т.М.	292	Красников В.Н.	8	Пирманова Н.И.	324	Христюкова Д.Ю.	44
В		Кудашова Е.И.	87	Плюснин А.Д.	228	Хуа Го	94, 96
Ванюшкина Л.М.	197	Кузнецова А.Ю.	395	Подмаренко А.А.	25	Худякова О.Н.	166
Вахрамеева А. И.	388	Кузнецова Е.В.	231	Прохорова И.С.	264	Ц	
Винокур М.С.	200	Курбанова З.Г.	362	Пустовая Н.В.	114	Царева Е.С.	255
Волоскова Н.Н.	292	Кутыгин Ю.А.	65	Р		Цзин Ван	94, 96
Вязигин Н.Д.	223	Л		Рабаданова А.А.	29	Ч	
Г		Лебедев С.В.	208	Ракымгалиева А.О.	379	Черноградский А.Е.	219
Гагулин И.В.	247	Лебедева С.А.	226	Ратникова И.В.	290	Чернявская В.С.	271
Газаева Л.В.	109	Левина В.А.	314	Рахметов Т.С.	164	Чертыкова М.Д.	336, 384
Галошина Е.В.	290	Легенчук Д.В.	65	Решетникова Е.В.	280	Чистякова В.А.	226
Гандалоева А.З.	378	Логинова С.В.	283	Рубина Н.Б.	327	Чугунекова А.Н.	338, 401
Гафаров В.В.	247	Лопуха Т.Л.	25	С		Чуканова Т.В.	148
Гафарова А.В.	247	Лукьянова Н.Н.	125	Сабитова А.М.	367	Чухрова М.Г.	290, 302
Горбунова И.Б.	169, 171	М		Савченко М.В.	234	Ш	
Гоцкая Н.Р.	295	Магомедов Ш.А.	19	Сагитов Р.Р.	188	Шаклеин В.М.	403
Грибкова О.В.	107	Магомедова С.А.	362	Садулаева Б.С.	84	Шамшикова О.А.	258
Грибкова О.В.	94, 96, 111, 114	Марина Ю.В.	176	Салахбеков А.П.	164	Шашкова И.А.	266
Громова Е.А.	247	Мартазанов А.М.	317	Сариева А.И.	236	Швалева Т.А.	105
Гунзунова Б.А.	243	Марьяна О.В.	372	Сарсембаева Э.Ю.	271	Шибеева Л.М.	241
Гуров Д.В.	8	Масуме Мотамедния	364	Селюкова Е.А.	86	Шутько Д.В.	39
Д		Матвеева Е.Е.	319	Сиротина Т.В.	148	Щ	
Даржаева Н.Б.	353	Матвеева Л.Н.	21	Скитская Л.В.	32	Щербakov Ю.И.	32
Джигоева А.Р.	135	Медведева Н.И.	262	Сложеникина Ю.В.	329	Ю	
Джигоева Г.Х.	135	Медведенко В.В.	228, 238	Соловьева Е.В.	264	Юдин Д.С.	131
Дидрих А.В.	122	Мезенцева О.И.	231	Сорокопуд Ю.В.	160	Юе Ци	217
Дмитриева О.Н.	392	Меньщикова Е.В.	342	Сосина И.Н.	213	Юйся Лу	403
Додонова Л.П.	137	Мерабова К.С.	111, 114	Старков Г.В.	223	Я	
Долгова Н.В.	226	Мзокова Л.А.	118	Стародубцева В.С.	78	Яковлева А.В.	156
Долгопольский Л.Л.	10	Микаилов Д.А.	23	Степанова С.И.	215	Ясинская О.А.	192
Домашев А.Н.	296, 299	Микова С.С.	403	Сулейманова Ф.Н.	332	Яцентковская Н.А.	195
Дронов Д.С.	202	Микушина Т.И.	55	Султанова А.Н.	302		
Дронова Е.Н.	148	Мирзаев А.А.	162	Сухотерина Т.П.	370, 372		
Е		Митрохин Е.А.	127	Суй Инь	344		
Ежов В.С.	280	Морозов С.А.	178				
Ермолова Е.О.	258						

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

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

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

УДК 378.141.4

Abramova N.A., Cand. of Sciences (Sciences), Senior Lecturer, Pedagogical Institute, North-Eastern Federal University
n.a. M. K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: natalya.abramoff@mail.ru

Pavlova E.P., Cand. of Sciences (Sciences), Senior Lecturer, Pedagogical Institute, North-Eastern Federal University
n.a. M. K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: eppavlo2010@rambler.ru

QUESTIONS OF TRAINING OF PRIMARY EDUCATION STUDENTS FOR THE WORK WITH CHILDREN WITH LIMITED ABILITIES. The article studies a problem of training of future elementary school teachers for correctional and pedagogical work with children with the limited abilities in the conditions of inclusive education. The authors describe their experience of work with bachelor students, acquired at departments of special (defectology) education and primary education at a pedagogical institute of North-Eastern Federal University named after M. K. Ammosov, where for maintenance of educational process at future teacher competences for training, education and development of children with limited abilities: ability to train, bring up and develop taking into account social, age, psychophysiological and specific features, including special educational needs of students; readiness for psychology and pedagogical maintenance of teaching and educational process are formed. The presented material allows drawing a conclusion that the problem of providing educational space with the qualified personnel, who are able to work with children with limited abilities, is especially important in connection with the development of inclusive education.

Key words: children with limited abilities, inclusive education, training of future teachers for correctional and pedagogical work.

Н.А. Абрамова, канд. пед. наук, доц. Педагогического института Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: natalya.abramoff@mail.ru

Е.П. Павлова, канд. пед. наук, доц. Педагогического института Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: eppavlo2010@rambler.ru

ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПРОФИЛЯ «НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМ ЗДОРОВЬЯ

В статье раскрывается проблема подготовки будущих учителей начальных классов к коррекционно-педагогической работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях инклюзивного образования. Описывается опыт работы с бакалаврами, проведенный на кафедрах специального (дефектологического) образования и начального образования в педагогическом институте Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, где для сопровождения образовательно-воспитательного процесса у будущего учителя формируются компетенции для обучения, воспитания и развития детей с ОВЗ: умение обучать, воспитывать и развивать с учетом социальных, возрастных, психофизиологических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся; готовность к психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса. Представленный материал позволяет сделать вывод, что, в связи с развитием инклюзивного образования, особенно важной остается проблема обеспечения образовательного пространства квалифицированными кадрами, умеющими работать с детьми с ОВЗ адекватно их возможностям и потребностям в условиях обычной школы.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), инклюзивное образование, подготовка будущих учителей к коррекционно-педагогической работе.

В современной социокультурной ситуации возрастает актуальность проблемы обеспечения детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) адекватного их возможностям уровня образования и социальной адаптации. Наряду с этим, главное требование к современному образованию заключается в том, что оно должно быть гуманистически ориентированным. В соответствии с Конвенцией о правах ребенка каждый ребенок имеет право на получение образования. Образование, рассматривая человека как основную ценность, направлено на всестороннее развитие личности. При таком подходе наиболее значимой является одна из основных задач образования – это обеспечение максимально благоприятных условий для его саморазвития и адаптации. Тем не менее, современное общество предъявляет

человеку ряд определенных личностных характеристик, требуемых на данном этапе его развития. Эти требования в большинстве своем касаются людей здоровых. В федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) начального общего образования (НОО) отмечено, что он ориентирован на становление личностных характеристик выпускника начальной школы. Так, формирование его личностных характеристик должно быть ориентировано на любознательность, активность и заинтересованность в познании мира; владение основами умения учиться, на способность к организации собственной деятельности; доброжелательность, умение слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказывать свое мнение; выполнять правила здорового и безопасного для себя и

окружающих образа жизни и др. Младший школьный возраст является ответственным периодом жизни человека. В этот период формируются наиболее фундаментальные способности, определяющие дальнейшее развитие человека [1].

Проблема реорганизации и преобразования российской системы образования детей с ОВЗ в настоящее время стала актуальной и приобрела жизненную необходимость. Эта проблема влечёт за собой вопрос о кадровых условиях реализации основной образовательной программы и обеспечения детям с ОВЗ доступные условия образовательного пространства. В поисках решения отечественная педагогика рассматривает различные подходы, в том числе, направленные на эволюционные трансформации в образовании в целом, связанные с включением детей с ОВЗ в общеобразовательные учреждения. Наибольшую актуальность это приобретает в условиях реализации инклюзивной практики, которая предусматривает совместное обучение нормально развивающихся детей и детей с ОВЗ. В свете происходящих изменений в образовании в целом, связанных с решением непростых проблем образовательной инклюзии, решаются и в образовательной территории нашей республики на разных ступенях образования. Педагогическому сообществу ставятся новые требования, в виде конкретных стратегических целей, с позиции включающего образования, где инклюзивной практике отводится особая роль. Собственно, непрерывное инклюзивное образование представляется трамплином для последующего достижения человека, который будет основой сохранения национальной культуры и значимым условием развития личности ребёнка, социальной адаптации его самого и его семьи.

Одним из первых идею интегрального обучения обосновал Л.С. Выготский. Он считал, что должна быть создана такая система обучения, объединяющая обучение и воспитание как нормальных детей, так и детей с проблемами развития, основными задачами которой являются интеграция в жизнь и возможная компенсация недостатков ребёнка с нарушениями в развитии. К преимуществам инклюзивного образования относится успешное овладение «включенным» ребёнком социальным опытом. Наряду с этим, одним из достоинств инклюзии состоит в том, что дети, взаимодействующие с «включенным ребёнком», т. е. дети с нормальным ходом психофизиологического развития, становятся добрее и заботливее, что весьма важно в обществе, в котором зачастую проявляется агрессивность и отсутствие толерантности. Современная дефектология не исключает уже сложившуюся систему специального образования. В свете инклюзии наблюдается прозрачность между двумя образовательными системами: общей и специальной. Ребёнок-инвалид имеет возможность использовать свое право на получение образования в любом типе образовательного учреждения, сопровождаемую специализированной помощью.

В решении проблемы реализации инклюзивного образования наиболее значимым является подготовка соответствующих психолого-педагогических кадров, владеющих специальными компетенциями работы с «особыми» детьми. Только основные положения дефектологической и психолого-педагогической науки в области психического развития детей определяют подготовку соответствующих педагогических работников. Эти базовые положения являются общими для всех детей различного уровня психофизиологического развития. В связи с этим особо важным является проблема формирования специальных компетенций будущих педагогов, наряду с их профессиональной компетентности. Общепедагогическая подготовка, являющаяся основой профессионально-педагогической подготовки, будущего учителя отражает единство содержательной и операционной структуры педагогической деятельности, и тесную связь методологии, теории, методики и практики единого педагогического процесса [2, с. 506].

В педагогическом институте Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова с 2002 года активно ведется подготовка будущих учителей по специальностям «Логопедия» и «Олигофренопедагогика». Это соответствует требованиям современных образовательных организаций нашей республики и обеспечивает их дефектологическими кадрами. В 2011 году в педагогическом институте открылась кафедра специального (дефектологического) образования, которая занимается подготовкой специалистов и бакалавров дефектологического профиля, что, несомненно, является для нас большим достижением. Профессорско-преподавательским составом кафедры разработаны и реализуются учебные планы бакалавриата по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое)

образование по профилям «Логопедия» и «Олигофренопедагогика», включающие дисциплины необходимые для подготовки учителей специального и инклюзивного образования: «Специальная педагогика», «Основы инклюзивного образования» и «Инклюзия в дошкольном образовании». В ходе проведения занятий по этим дисциплинам студенты учатся дифференцировать современные трактовки понятий интеграции и образовательной инклюзии, знакомятся с моделями интегрированного обучения, приобретают навыки проведения комплексной диагностики дошкольников и учащихся с ОВЗ. Кроме этого, на данных дисциплинах формируется готовность к использованию технологий специального и инклюзивного образования учащихся с особыми образовательными потребностями, развиваются профессиональные компетенции в области обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, включенными в систему инклюзивного образования. Студенты знакомятся с современными понятиями интеграции и образовательной инклюзии, с моделями интегрированного обучения, с комплексной диагностикой детей дошкольного и школьного возраста с ОВЗ, с содержанием и планированием коррекционно-воспитательной работы с детьми дошкольного возраста с ОВЗ в условиях инклюзивного обучения.

С 1 сентября 2016 года в России вступил в силу ФГОС НОО для детей с ограниченными возможностями здоровья. В соответствии с российским законодательством каждый ребёнок, не зависимо от региона проживания, состояния здоровья (тяжести нарушения психического развития), способности к освоению образовательных программ имеет право на качественное образование, соответствующее его потребностям и возможностям. У детей с ОВЗ их временные (или постоянные) отклонения в физическом и (или) психическом развитии препятствуют освоению образовательных программ, поэтому эта категория обучающихся нуждается в создании специальных условий обучения и воспитания. Для сопровождения образовательного-воспитательного процесса у будущего учителя начальных классов должны быть сформированы в том числе компетенции для обучения, воспитания и развития «особых» детей. В ФГОС высшего образования отмечено, что выпускник, освоивший программу бакалавриата по направлению Педагогическое образование должен обладать следующими общеобразовательными компетенциями: уметь обучать, воспитывать и развивать с учетом социальных, возрастных, психофизиологических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся; быть готовым к психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса [3, с. 239]. Также бакалавр по направлению Педагогическое образование должен владеть компетенциями в осуществлении проектной деятельности: умение проектировать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся и др.

Однако, на практике обнаруживается, что определенные теоретические знания и компетенции, которыми овладевают бакалавры является недостаточными. Это происходит из-за отсутствия практических навыков работы с детьми с ОВЗ, так как учебная и все виды производственных практик проходят в общеобразовательных учреждениях, в которых обучается небольшое количество детей с ОВЗ. Следовательно, выпускник вуза при трудоустройстве оказывается в двоякой ситуации. Имея теоретические знания и владея практическими общепринятыми моделями обучения, воспитания и развития детей с ОВЗ, выпускники испытывают сложности в плане организации учебного процесса с детьми с ОВЗ, обучающимися совместно с нормально развивающимися младшими школьниками.

В целях выявления потребностей студентов в получении умений, необходимых для работы с детьми с ОВЗ нами был проведен опрос, в котором приняли участие 62 студента вторых и третьих курсов педагогического института СВФУ им. М.К. Аммосова, обучающихся по направлению Педагогическое образование, профиль «Начальное образование». Так как, в нашей республике востребованы специалисты начального общего образования и современная молодежь целенаправленно выбирает профессию учителя начальных классов [4, с. 248]. Следует отметить, что опрошенные студенты еще не изучали специальных дисциплин, в виду специфики реализуемой образовательной программы. Опрос выявил информированность и готовность будущих учителей начальных классов реализовывать коррекционно-педагогическую деятельность с детьми с ОВЗ. Анализ полученных результатов показал, что 23% респондентов согласны с общепринятым определением возрастного ограничения от 7 до 18 лет, что молодежь старше 18 лет не относятся к детям с огра-

ниченными возможностями здоровья. С определением, что дети с ограниченными возможностями здоровья имеют временные и постоянные нарушения в физическом и (или) психическом развитии согласны 94,2% опрошенных, при этом все третьекурсники дали утвердительный ответ. По 2% участников опроса считают, что дети с ОВЗ имеют временные и постоянные нарушения только в физическом или только в психологическом развитии.

На вопрос «нуждаются ли в создании специальных условий для получения образования дети с ограниченными возможностями здоровья?» 73% респондентов не сомневаются в необходимости создания специальных условий, 8% считают, что организация таких условий необязательна. Наряду с этим, 18% опрошенных считают, что следует создать временные специальные условия в получении образования детьми с ОВЗ, 1% испытывали затруднения в ответе на поставленный вопрос. По мнению специалистов, к специальным условиям относятся необходимые для получения детьми с ограниченными возможностями здоровья приспособления, технологии, способы, методы, программы, учебники, пособия и другие средства, обеспечивающие реализацию их конституционных прав и свобод [5].

К основным категориям детей с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях можно отнести детей, имеющих, как правило, нарушения психофизического развития, нуждающихся в специальном (коррекционном) обучении и воспитании. С этим утверждением согласились 44,2% опрошенных студентов. Далее были получены следующие результаты: 2% респондентов считают, что к этой категории относятся дети, имеющие, как правило, только соматические заболевания, 28% нарушение слуха и речи, 14% нарушения зрения, 14% задержку психического развития и умственную отсталость, 8% комплексные нарушения развития, 24% нарушения опорно-двигательного аппарата, 7% нарушения поведения и общения, 3% затруднились ответить на вопрос. Были заданы вопросы с целью выявления уровня развития мотивации к овладению основами специальной педагогики и дальнейшему саморазвитию в этом направлении. Анализ, полученных ответов, следующий: 34,6% студентов убеждены, что владеют достаточным количеством информации по работе с детьми с ОВЗ, 46,2% молодых людей желают расширить свои знания в сфере будущей профессиональной деятельности, 19,2% опрошенных испытывали затруднения в выборе ответа.

С необходимостью и важностью овладения специальными компетенциями нужными в обучении, воспитании и развитии детей с ОВЗ согласились 86,5% будущих бакалавров педагогического образования. 13,5% опрошенных считают, что освоение этих компетенций не обязательно, зависит от желания обучающихся, что ставит под сомнение правильность выбора молодыми людьми будущей профессии, хотя возможно, в процессе последующего обучения, они смогут изменить свое мнение.

Интерес вызвали ответы на вопрос: как и где у будущего учителя начальных классов, по их мнению, должны формироваться профессиональные компетенции по обучению, воспитанию и развитию детей с ОВЗ. 67,3% из опрошенных студентов посчитали, что для формирования профессиональных компетенций по обучению, воспитанию и развитию детей с ОВЗ достаточно специальных дисциплин, которые ведутся в соответствии с основной образовательной программой профиля, 17,3% опрошенных желают дополнительно посещать специальные факультативы, 7,7% посчитали, что самообразование является более надежным способом для овладения специальными компетенциями, 7,7% затрудняются ответить на данный вопрос. Курсы повышения квалификации для студентов, несмотря на то, что они проводятся на основе заключения договоров по оказанию платных образовательных услуг, хотели бы посещать 21,2% опрошенных студентов и 5,8% решили обучаться на курсах профессиональной переподготовки после получения диплома бакалавра.

Учитывая возникшую ситуацию, нами также разработана и включена в учебные планы академического и прикладного бакалавриата по направлениям подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование» дисциплина «Основы инклюзивного образования», позволяющая формировать готовность к применению технологий инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями, а также развитие профессиональных компетенций в области образования учащихся с ОВЗ, включенных в систему общего образования. В целях формирования и развития специальных компетенций в основную образовательную программу высшего образования профиля «Начальное образование» включены специальные дисциплины, в содержании которых предусмотрены разделы, освещающие вопросы специального и инклюзивного образования. Также, разработана и включена в учебный план магистерских программ по педагогическому образованию всех учебных подразделений СВФУ дисциплина «Психолого-педагогические основы инклюзивного образования». Это даёт возможность выпускникам создавать психологическую среду, позволяющую детям с ОВЗ комфортно чувствовать себя в любой образовательной организации; разрабатывать адаптированные основные образовательные программы для обучения детей с ОВЗ; оказывать посильную помощь педагогам, участвующим в реализации инклюзивного образовательного процесса. Кроме этого, на протяжении десяти лет нами реализуются программы модульных курсов повышения квалификации по актуальным темам ранней диагностики и коррекции отклонений в развитии детей, основам обучения и воспитания детей с ОВЗ для специалистов образовательных учреждений, работающих в системе специального и инклюзивного образования.

Все проводимые мероприятия позволяют создать эффективную систему научного обеспечения специального и инклюзивного образования, в рамках которой отрабатываются вопросы формирования профессиональных компетенций учителя, создаются модели психологической поддержки и сопровождения вариативных образовательных траекторий. Курсы повышения квалификации и профессиональной переподготовки дают возможность работникам системы образования республики эффективно реализовывать основные направления Концепции модернизации образования, рационально структурировать содержание обучения детей с ОВЗ, использовать современные методы контроля, повысить качество образования всех детей, независимо от их способностей и возможностей [2, с. 511].

Согласно ФГОС ВО система подготовки будущих педагогов для работы с детьми с ОВЗ основывается на обширной предметной и методической подготовке, при которой учитываются реальные потребности работодателей, общества, и региона в целом в кадрах соответствующей квалификации. Рабочие учебные планы предусматривают модульное построение структуры основной профессиональной образовательной программы, этим самым обеспечивая общепрофессиональную подготовку по данному направлению и формирование готовности к осуществлению коррекционно-педагогической деятельности области специального и инклюзивного образования.

На наш взгляд, у будущих педагогов начального образования должно быть сформировано стойкое желание изучать детей с особыми вариантами развития, помочь им занять достойное место среди сверстников и в обществе в целом. Значимым для учителя начальных классов, реализующего обучение детей с ОВЗ в условиях образовательной инклюзии, должна стать необходимость в оказании помощи им и их родителям. Таким образом, в связи с развитием инклюзивного образования особенно важной остается проблема обеспечения образовательного пространства квалифицированными кадрами, умеющими работать с детьми с ОВЗ адекватно их возможностям и потребностям в условиях обычной школы.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. *Воображение и творчество в детском возрасте*. Санкт-Петербург: Союз, 1997.
2. Абрамова Н.А. О профессиональной подготовке педагогов для реализации инклюзивного образования. *В мире научных открытий*. 2015; № 3.1 (63): 503 – 516.
3. Прокопьева М.М., Васильева Т.Г. Развитие профессиональной компетентности будущих педагогов средствами гуманитарных технологий в условиях вуза. *Проектирование содержания и технологий подготовки педагогических кадров с учётом новой нормативной базы и актуальных задач развития образования*: сборник материалов научно-методического семинара Учебно-методического объединения по образованию в области подготовки педагогических кадров. Под редакцией А.Д. Николаевой, О.П. Осиповой, И.С. Алексеевой. Киров, 2013: 238 – 240.

4. Кожурова А.А., Павлова Е.П. Выбор профессии учителя начальных классов современной молодежью и их адаптация в вузах республики Саха Якутия. *Учёные записки Орловского государственного университета*. Серия: Гуманитарные и социальные науки. Орел, 2016; 2 (71): 245 – 249.
5. Дети с ограниченными возможностями здоровья в системе профориентации – *Городской портал профессиональной ориентации учащихся города Москвы*. Available at: <http://center1.testov.net/children/>

References

1. Vygotskij L.S. *Vobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste*. Sankt-Peterburg: Soyuz, 1997.
2. Abramova N.A. O professional'noj podgotovke pedagogov dlya realizacii inklyuzivnogo obrazovaniya. *V mire nauchnyh otkrytij*. 2015; № 3.1 (63): 503 – 516.
3. Prokop'eva M.M., Vasil'eva T.G. Razvitie professional'noj kompetentnosti buduschih pedagogov sredstvami gumanitarnykh tehnologij v usloviyah vuza. *Proektirovanie soderzhaniya i tehnologij podgotovki pedagogicheskikh kadrov s uchetom novoj normativnoj bazy i aktual'nykh zadach razvitiya obrazovaniya*: sbornik materialov nauchno-metodicheskogo seminaru Uchebno-metodicheskogo ob'edineniya po obrazovaniyu v oblasti podgotovki pedagogicheskikh kadrov. Pod redakciej A.D. Nikolaevoj, O.P. Osipovoj, I.S. Alekseevoj. Kirov, 2013: 238 – 240.
4. Kozhurova A.A., Pavlova E.P. Vybor professii uchitelya nachal'nykh klassov sovremennoj molodezhi i ih adaptacija v vuzah respubliky Saha Yakutiya. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. Orel, 2016; 2 (71): 245 – 249.
5. Дети с ограниченными возможностями здоровья в системе профориентации – *Городской портал профессиональной ориентации учащихся города Москвы*. Available at: <http://center1.testov.net/children/>

Статья поступила в редакцию 14.04.17

УДК 371

Gurov D.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Operative-Investigative Activities and Special Equipment, Stavropol Branch of Krasnodar University of the MIA of Russia (Stavropol, Russia), E-mail: gdv07@inbox.ru
Krasnikov V.N., senior teacher, Department of Operative-Investigative Activities and Special Equipment, Stavropol Branch of Krasnodar University of the MIA of Russia (Stavropol, Russia), E-mail: gdv07@inbox.ru

THE QUESTIONS OF OPTIMIZATION OF THE PROCESS OF THE INTERRELATION OF POWER AND SOCIETY IN THE CONDITIONS OF A TERRORIST THREAT. The article deals with the socio-pedagogical aspects of the interaction of society with law enforcement agencies in the process of combating crime at the present stage of development. The authors propose to create a public law enforcement academies through training, in which the public can better understand the challenges and problems of law enforcement. The main objective of these academies is to familiarize the population with the work of law enforcement, to promote the establishment of a trusting relationship between citizens and law enforcement agencies, based on mutual respect and understanding. The last course, not only the citizens more closely may perceive the work of police officer, but also more willing and competent to act in the courts, including protecting the rights of guards. All this should bring the realization that the fight against terrorism, crime, and delinquency prevention is not only the matter of law enforcement, but also a duty of society, as citizens have a vital interest in strengthening the rule of law.

Key words: law enforcement bodies, public, interaction.

Д.В. Гуров, канд. пед. наук, доц., нач. каф. оперативно-розыскной деятельности и специальной техники, ФГКОУ ВО «КрУ МВД России», Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: gdv07@inbox.ru

В.Н. Красников, ст. преподаватель каф. оперативно-розыскной деятельности и специальной техники ФГКОУ ВО «КрУ МВД России», Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: gdv07@inbox.ru

ВОПРОСЫ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ВЗАИМОСВЯЗИ ВЛАСТИ И ОБЩЕСТВА В УСЛОВИЯХ ТЕРРОРИСТИЧЕСКОЙ УГРОЗЫ

В статье рассматриваются социально-педагогические аспекты взаимодействия общества с правоохранительными органами в процессе борьбы с преступностью на современном этапе развития. Авторы предлагают как один из вариантов решения данной проблемы создание общественных правоохранительных академий, пройдя подготовку в которых население сможет лучше понять задачи и проблемы правоохранительной деятельности. Главная задача таких академий – ознакомить население с работой правоохранительных органов, содействовать становлению доверительных отношений между гражданами и правоохранительными органами, базирующихся на взаимном уважении и понимании. Прошедшие курс обучения граждане не только более близко могут воспринять работу правоохранников, но и более охотно и грамотно выступать в судах, в том числе и защищая права стражей порядка. Всё это должно приблизить осознание, что борьба с терроризмом, преступностью, профилактика правонарушений – это не только дело правоохранительных органов, но и обязанность общества, так как и граждане крайне заинтересованы в укреплении правопорядка.

Ключевые слова: правоохранительные органы, общественность, взаимодействие.

Одной из основных проблем деятельности правоохранительных органов в демократическом обществе является применение мер насилия и принуждения. Государство и гражданин, особенно неординарная личность, зачастую вступают в противоречие, а иногда и в конфликт, но ведь и государство, в лице правоохранительных органов, в свою очередь крайне заинтересовано в наличии эффективной обратной связи. Отсутствие взаимодействия правоохранительных органов и общественности приводит страну в целом уже к угрозе государственной безопасности в связи с постоянным ростом террористического насилия. С данным видом преступлений ни одно государство, без активного и широкого привлечения общественности, а надеждой только на оперативно-следственные методы борьбы, справиться не

сможет. Несомненно, что с помощью современных средств ведения информационной войны и психологических методов воздействия международный терроризм навязывает широким слоям общества свои идеи, эффективно решает задачи по привлечению в свои ряды молодежи, не говоря уже о профессиональных наемниках.

В настоящее время часть проблем, которые можно решить административными методами решается, но проблема роста морали, правосознания, в целом воспитания граждан в духе поддержки институтов власти, в том числе и правоохранительной сферы, остается актуальной.

Таким образом, одной из задач сегодняшней системы российских правоохранительных органов является максимальная

направленность их деятельности на реализацию требований граждан и нужд общества. Конечно, вряд ли когда-нибудь все сто процентов населения будут оценивать работу правоохранительных органов положительно. В современных условиях сотрудник правоохранительных органов должен становиться активным профессиональным агентом общества, организующим его деятельность по преодолению социальных причин преступности, профилактике правонарушений, реагирующий на запросы, ожидания и заявления граждан. Концепция деятельности должна разрабатываться на длительный срок и, как правило, не должна меняться с приходом новых руководителей правоохранительных органов, а получать свое развитие в соответствии с процессами, происходящими в обществе, появлением новых проблем.

На этом фоне, мы считаем, что в какой-то мере снижению остроты проблемы может способствовать усиление внимания не только к подготовке сотрудников правоохранительных органов к работе с общественностью, но и к обучению граждан взаимодействию в процессе предупреждения и раскрытия всех видов преступлений.

Так возможны ли и каковы способы оптимизации процесса взаимодействия власти и общества в современных условиях и устранения вышеуказанных противоречий между населением и правоохранительными органами?

Теоретическое решение, на наш взгляд, видится в осознании, что эффективность работы правоохранительных органов в значительной степени усилится при внесении в указанный процесс комплекса взаимосвязанных мер педагогического характера для обеспечения условий формирования современной личности. Правоохранительные органы зарубежных стран уже давно используют различные социальные институты для формирования у населения положительного взгляда на их работу. Ещё много лет назад авторы исследования вопросов состояния преступности из Вашингтонского университета сделали вывод, что полиция не может выиграть борьбу с преступностью, если будет вести её в одиночку. Как бы хорошо ни были обучены, организованы, подготовлены и оснащены правоохранительные службы, они не могут знать о каждом подготавливаемом преступлении или находиться на месте каждого совершаемого. Постоянно, под эгидой полиции, создаются специализированные отряды, например, для борьбы с кражами в жилых помещениях. Суть их деятельности состоит в том, что члены этих отрядов, уходя из дому, договариваются со свободными в данное время соседями, чтобы они, наряду со своим домом, охраняли и их дома (довольно актуальная проблема, если вспомнить хаотичные дежурства наших граждан после взрывов домов в России). В ФРГ действовала программа «Добровольные друзья» для оказания помощи полиции при арестах. Аналогичные общественные объединения существуют во многих странах мира. Обратная сторона подобного взаимодействия – это получение правоохранительными органами упреждающей информации.

Осуществляемые в настоящее время в нашей стране попытки возродить институт добровольных народных дружин не эффективны. Меры административного навязывания изначально не согласуются со словом «добровольный», а меры поощрения только материального характера (если и имеется такая незначительная возможность в современных условиях) никак не

поднимут правосознание и идеологию граждан в лучшую сторону. Люди должны на социальном уровне быть заинтересованы в сотрудничестве с правоохранительными органами, причем все слои населения, тогда возможен положительный эффект.

На наш взгляд, практическое решение возможно в создании общественных правоохранительных академий, где население лучше поймет задачи и проблемы правоохранительной деятельности. Главная задача таких академий – ознакомить население с работой правоохранительных органов, содействовать становлению доверительных отношений между гражданами и правоохранительными органами, базирующихся на взаимном уважении и понимании. Прошедшие курс обучения граждане не только более близко могут воспринять работу правоохранников, но и более охотно и грамотно выступать в судах, в том числе и защищая права стражей порядка. В общественных академиях правоохранительные органы, могут предоставить спектр курсов, список которых практически неограничен и однозначно будет интересен обществу – начиная с курсов автомастерства, владением приемами и оружием самообороны, тактикой и методикой личной и общественной безопасности в условиях угрозы терроризма, предугадыванием угрожающей ситуации и методам её устранения, способам охраны жилища, офиса; правовых курсов; способов и приемов взаимодействия (в том числе при совершении в отношении гражданина преступления) или воздействия на правоохранительные органы (при необоснованных требованиях последних), а также возможности использования различных служб в устранении социальных проблем, разрешении социальных конфликтов и т. д. При этом прошедшему курс обучения должно выдаваться удостоверение внештатного сотрудника или иной сертификат, обеспечивающий гражданину должное внимание со стороны правоохранительных органов и, в свою очередь, дающий последним право привлекать гражданина к проведению различных мероприятий (специалисты, понятые, рейдовые мероприятия и т. д.). Здесь так же расширяются возможности использования правоохранительными органами прав, предоставленных Федеральным законом «Об оперативно-розыскной деятельности». Реально и создание информационной базы данных на прошедших обучение для сокращения времени подбора правоохранительными органами необходимого, для проведения мероприятия, гражданина (если специалист – по роду деятельности, понятой или рейдовые мероприятия – по территориальности и т. д.). В свою очередь, граждане получают возможность аналогичного подбора необходимого человека или службы, для решения насущных жизненных проблем или просто общения. Информационная база может действовать и как социальный оперативный центр – бесплатные правовые консультации по телефону, координаты государственных и технических служб и т. д.

Все это должно приблизить осознание, что борьба с терроризмом, преступностью, профилактика правонарушений – это не только дело правоохранительных органов, но и обязанность общества, так как и граждане крайне заинтересованы в укреплении правопорядка. Они готовы участвовать в этой работе, если её соответствующим образом организовать. Население и правоохранники должны стать партнерами и последним необходимо проявить инициативу.

Библиографический список

1. Красников В.Н., Гуров Д.В. Основные аспекты взаимодействия оперативных подразделений органов внутренних дел с общественностью в ходе предупреждения и раскрытия преступлений. *Актуальные проблемы теории и практики оперативно-розыскной деятельности*: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. Краснодарский университет МВД России. 2016: 46 – 49.
2. Мещерин А.И., Лапунова Ю.А. К вопросу об институте гласного содействия в оперативно-розыскной деятельности органов внутренних дел. *Вестник СевКавГТИ*. Ставрополь, 2016.

References

1. Krasnikov V.N., Gurov D.V. Osnovnye aspekty vzaimodejstviya operativnykh podrazdelenij organov vnutrennih del s obschestvennost'yu v hode preduprezhdeniya i raskrytiya prestuplenij. *Aktual'nye problemy teorii i praktiki operativno-rozysknoj deyatel'nosti*: materialy IV Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Krasnodarskij universitet MVD Rossii. 2016: 46 – 49.
2. Mescherin A.I., Lapunova Yu.A. K voprosu ob institute glasnogo sodejstviya v operativno-rozysknoj deyatel'nosti organov vnutrennih del. *Vestnik SevKavGTI*. Stavropol', 2016.

Статья поступила в редакцию 17.04.17

УДК 378

Ukolova L.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow City Teachers' Training University (Moscow, Russia),
E-mail: ukolovali@ya.ru

Dolgopolsky L.L., postgraduate, Moscow City Teachers' Training University (Moscow, Russia),
E-mail: lev.dolgopolsky@yandex.ru

THE DEVELOPMENT OF METASUBJECT SKILLS IN A TEACHER. The work highlights a problem of development of metasubject skills in school teachers. The authors describe the importance of development of metasubject skills. The effective metasubject learning assumes the formation and development of corresponding metasubject skills not only by pupils, but also by school teachers. It follows from the fact that Russian modern pedagogic is focused on metadisciplinarity and metasubject results of learning. Relevant requirements are imposed to school teachers in modern educational standards. The authors of the research report a list of metasubject skills, which are necessary for school teachers, and offer a classification of these skills. The article reveals the basics of the main metasubject competences of a teacher and the importance of their formation and development.

Key words: metadisciplinarity, metasubject skills, person-centered approach.

Л.И. Уколова, д-р пед. наук, проф. каф. музыкального искусства института культуры и искусств, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, E-mail: ukolovali@ya.ru

Л.Л. Долгопольский, аспирант каф. музыкального искусства института культуры и искусств, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, E-mail: lev.dolgopolsky@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА

Данная статья посвящена проблеме развития метапредметных компетенций в школьном образовании. Авторы раскрывают важность формирования метапредметных компетенций не только у учащихся отечественных школ, но и у школьных учителей, поскольку эффективное метапредметное обучение предполагает формирование и развитие соответствующих компетенций не только у учащихся, но также и у педагога. Соответствующие требования предъявляются к школьным учителям и профессиональными стандартами. В статье приводится перечень необходимых современному школьному учителю метапредметных компетенций, а также классификация этих компетенций. Также статья освещает сущность основных метапредметных компетенций педагога и важность их формирования.

Ключевые слова: метапредметность, формирование метапредметных компетенций педагога, личностно-ориентированный подход.

Проблема формирования метапредметных компетенций в российском школьном образовании сегодня является чрезвычайно актуальной. Основной целью разработки и внедрения метапредметного подхода в его сегодняшнем виде стала оторванность учебных школьных дисциплин друг от друга, раздробленность получаемых учащимися в рамках данных дисциплин знаний и отсутствие взаимосвязи между ними. Такая раздробленность знаний, умений, навыков и компетенций, формируемых в рамках отдельных учебных предметов, сильно затрудняет их применение как при решении учебных задач, так и в дальнейшей жизни.

На сегодняшний день, лишь метапредметный подход оказался подходящим и эффективным решением для данной проблемы, стоящей перед отечественным школьным образованием. Формирование необходимых метапредметных компетенций предполагает развитие у учащихся не узкоспециализированных предметных знаний, но универсального «умения учиться» [1]. Сюда можно отнести развитие логического мышления у учащихся, развитие умения анализировать, развитие у детей креативности, самостоятельности и воображения.

На сегодняшний день, проблема формирования метапредметных компетенций в школьном образовании достаточно хорошо исследована и разработана, и исследования этого важнейшего для отечественной педагогики вопроса продолжаются. Важнейшими трудами, определившими содержание современного метапредметного подхода – в том его виде, который отражен во ФГОС – можно назвать исследования Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, А.В. Хуторского, И.А. Зимней, Ю.В. Громыко, Т.Э. Тютюнниковой, Г.П. Щедровицкого и других отечественных педагогов и психологов.

Авторами данной статьи также ведется исследование проблем формирования метапредметных компетенций на уроках музыки в современной школе и соответствующей адаптации для этой цели методики К. Орфа.

Однако эффективная реализация личностно-ориентированного метапредметного подхода в его современном виде предполагает формирование и развитие соответствующих метапредметных компетенций не только у учащихся школ, но и у самого педагога. Без сформированных метапредметных компетенций педагог не может в полной мере реализовать метапредметное обучение, не обладая универсальными, надпредметными знаниями и умениями, он просто не может формировать и развивать такие знания и умения у своих учеников. Соответствующие

требования предъявляют к школьным учителям и действующие сегодня профессиональные стандарты [2].

На сегодняшний день можно выделить пять основных разновидностей метапредметных компетенций, которые должны быть сформированы у каждого школьного учителя – только формирование данных компетенций может обеспечить эффективную реализацию индивидуального, метапредметного подхода к обучению. Каждая из них, в свою очередь, подразделяется на три составляющих.

Система педагогических компетенций, необходимых для метапредметного обучения, а также их составляющих приводится на рисунке 1.

Можно выделить следующие основные разновидности метапредметных компетенций, которые должны быть сформированы у каждого школьного педагога в рамках реализации метапредметного подхода:

- предметно-методологическая компетенция;
- компетенция управления качеством профессиональной деятельности;
- психолого-педагогическая компетенция;
- компетенция в сфере валеологии образовательного процесса;
- коммуникативная компетенция [3].

В каждой из названных выше обязательных для современного отечественного школьного учителя метапредметных компетенций можно выделить по три основных составляющих, которые будут иметь различное содержание в зависимости от метапредметной компетенции. В список таких составляющих входят:

- когнитивная составляющая;
- операционально-технологическая составляющая;
- позиционно-ценностную (личностную) составляющая.

Что касается сущности предметно-методологической компетенции школьного педагога, ее составляющие можно охарактеризовать следующим образом:

- когнитивная составляющая предполагает знание и понимание педагогом дидактического потенциала учебных заданий, а также понимание необходимых для выполнения каждого задания ресурсов каждого ученика.
- операционально-технологическая составляющая предполагает владение учителя современными методами предметной дидактики, а также его умение формулировать такие задания, которые социализировали бы и развивали учащихся средствами изучаемого предмета.



Рис. 1. Система компетенций педагога, необходимых для метапредметного обучения

- ценностная (или, иначе, личностная) составляющая предполагает понимание педагогом взаимосвязи предметных знаний и общечеловеческой ценностной системы, а также умение сформировать аналогичное осознание у учащихся.

Сущность составляющих компетенции управления качеством профессиональной деятельности современного школьного учителя может быть охарактеризована следующим образом:

- когнитивная составляющая предполагает наличие у педагога сформированных знаний об управлении и его соответствующих (профессиональной деятельности школьного учителя) техниках и принципах.

- операционно-технологическая составляющая предполагает владение учителя умениями формулирования основных целей учебного процесса, анализа его результатов, а также необходимого качества условий учебного процесса и наличия ресурсов, которые необходимы для каждого учащегося.

- ценностная (или личностная) составляющая предполагает понимание педагогом значения управления и самоуправления как ведущей сферы деятельности личности, опирающейся на её осознанный выбор, а также умение сформировать аналогичное понимание значения управления и самоуправления у учащихся (как основы их личной свободы и личной ответственности).

Сущность составляющих психолого-педагогической компетенции современного отечественного педагога можно выразить следующим образом:

- когнитивная составляющая предполагает наличие у педагога сформированных и систематизированных знаний о внутренних учебных ресурсах учащихся в общем, о психологических особенностях и познавательных способностях отдельных учащихся, а также знаний о развитии их мотивационной и эмоционально-волевой сфер.

- операционно-технологическая составляющая предполагает владение учителя умениями определять степень сформированности и развития познавательных способностей каждого ученика, а также способность использовать эти знания для организации образовательного процесса.

- ценностная (или личностная) составляющая предполагает наличие у педагога позитивной (конструктивной) позиции при оценке познавательных способностей учащихся: познавательные способности могут быть развиты, образовательный процесс может и должен быть успешным и эффективным для всех учащихся.

Что касается компетенции отечественного школьного педагога, относящейся к сфере валеологии образовательного про-

цесса, сущность ее основных составляющих может быть охарактеризована следующим образом:

- когнитивная составляющая предполагает наличие у педагога теоретических знаний о построении и поддержании здоровьесберегающей образовательной среды для учащихся с нарушениями здоровья (как физическими, так и психическими).

- операционно-технологическая составляющая предполагает владение учителя практическими умениями конструировать и поддерживать здоровьесберегающую образовательную среду для учащихся с различными нарушениями здоровья.

- ценностная (или личностная) составляющая предполагает понимание педагогом значения самообразования в сфере обучения детей с нарушениями здоровья.

Сущность составляющих коммуникативной компетенции педагога мы можем выразить следующим образом:

- когнитивная составляющая предполагает наличие у педагога сформированных знаний в области законов и этики педагогического общения.

- операционно-технологическая составляющая предполагает владение учителя умением эффективно и позитивно общаться и взаимодействовать с каждым учащимся.

- ценностная (или личностная) составляющая предполагает наличие у педагога понимания важности общения, а также стремления строить общение с учащимися, их родителями и коллегами с уважением к их личностным особенностям и качествам.

Таким образом, формирование метапредметных компетенций педагога является весьма важной и неотъемлемой составляющей образовательного процесса в современной российской школе, утверждающей идею метапредметности как учебной деятельности, направленной на развитие у учащихся и у самого педагога необходимых универсальных знаний и умений и закладывающей при этом основы их дальнейшего профессионального и личностного саморазвития.

Именно сформированность универсальных, надпредметных компетенций у современного школьного учителя, а также умение эффективно их применять в своей профессиональной педагогической деятельности и вне ее может считаться необходимой основой для реализации метапредметного подхода в отечественном школьном образовании преодоления разрыва между отдельными областями знаний. Ведь только метапредметный подход позволяет подготовить не узкоспециализированных, как прежде, а широкопрофильных, универсальных специалистов – ведь именно такие требования к их подготовке предъявляют условия жизни в современном обществе.

Библиографический список

1. Крузе Б.А., Еремеева Е.В. Определение понятия метапредметных компетенций младшего школьника. *Современные проблемы науки и образования: электронный научный журнал*. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=11014>
2. Галян С.В. *Метапредметный подход в обучении школьников: Методические рекомендации для педагогов общеобразовательных школ*. Available at: http://orc.surgpu.ru/media/medialibrary/2014/10/C.B.Galyan_Metapredm_podh._-_metod_rekom.pdf
3. Николаева А.Д. Метапредметные компетенции как педагогическая категория. *Современные проблемы науки и образования: электронный научный журнал*. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20437>
4. Зимняя И.А. *Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса*. Москва, 1985.
5. Тютюнникова Т.Э. *Концепция творческого обучения Карла Орфа: история, теория, методика*. Диссертация ... кандидата искусствоведения. Москва, 1999.

References

1. Kruze B.A., Ereemeeva E.V. Opredelenie ponyatiya metapredmetnykh kompetencij mladshogo shkol'nika. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya: `elektronnyy nauchnyy zhurnal*. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=11014>
2. Galyan S.V. *Metapredmetnyy podhod v obuchenii shkol'nikov: Metodicheskie rekomendacii dlya pedagogov obsheobrazovatel'nykh shkol*. Available at: http://orc.surgpu.ru/media/medialibrary/2014/10/S.V.Galyan_Metapredm_podh._-_metod_rekom.pdf
3. Nikolaeva A.D. Metapredmetnye kompetencii kak pedagogicheskaya kategoriya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya: `elektronnyy nauchnyy zhurnal*. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20437>
4. Zimnyaya I.A. *Lichnostno-deyatelnostnyy podhod kak osnova organizacii obrazovatel'nogo processa*. Moskva, 1985.
5. Tyutyunnikova T.E. *Konceptiya tvorcheskogo obucheniya Karla Orfa: istoriya, teoriya, metodika*. Dissertatsiya ... kandidata iskusstvovedeniya. Moskva, 1999.

Статья поступила в редакцию 24.04.17

УДК 378.147:531.21

Ivchenko O. V., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Siberian State University of Physical Culture and Sports (Omsk, Russia), E-mail: ivchenko-05@mail.ru

Babariko A. A., senior teacher, Omsk State Agrarian University n. a. P. A. Stolypin (Omsk, Russia), E-mail: anna_babariko@mail.ru

THE METHOD OF FORMATION OF THE INTERDISCIPLINARY CONCEPT OF "MOMENT OF FORCE" IN TEACHING BIOMECHANICS. The authors presents research on a problem of methods of forming of interdisciplinary concepts with special reference to the concept of a physical quantity – "moment of force" – taught within the course of Biomechanics. The work shares the results of an analytical overview of the most commonly recommended educational literature on Biomechanics, shows methods of forming of the concept of "moment of force". The paper offers a solution about improvement of methods of formation of interdisciplinary concepts in related disciplines through the implementation of the plans of a generalized character worked out by A. V. Usova.

Key words: interdisciplinary concepts, physical quantity, method of formation of concept, plan of generalized nature, moment of force.

О.А. Ивченко, канд. физ.-мат. наук, доц. Сибирского государственного университета физической культуры и спорта, г. Омск, E-mail: ivchenko-05@mail.ru

А.А. Бабарико, ст. преп. Омского государственного аграрного университета им. П.А. Столыпина, г. Омск, E-mail: anna_babariko@mail.ru

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОНЯТИЯ «МОМЕНТ СИЛЫ» В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «БИОМЕХАНИКА»

Статья посвящена актуальной проблеме методики формирования междисциплинарных понятий на примере физической величины «момент силы» в рамках дисциплины «Биомеханика». Приводится аналитический обзор наиболее часто рекомендуемой учебной литературы по дисциплине «Биомеханика» на предмет методики формирования понятия «момент силы». Предложено решение совершенствования методики формирования междисциплинарных понятий в рамках смежных дисциплин путем внедрения планов обобщенного характера, разработанных А.В. Усовой.

Ключевые слова: междисциплинарные понятия, физическая величина, методика формирования понятия, план обобщенного характера, момент силы, плечо силы.

Этапы развития современной науки знаменуются той или иной степенью её интеграции и дифференциации. Для современного этапа развития постиндустриальной цивилизации характерно масштабное взаимопроникновение наук, что обусловило формирование нового витка развития междисциплинарности, как характеристики интегративного свойства развития науки, в том числе в системе высшего образования. На наш взгляд, в настоящее время как никогда остро стоит вопрос о формировании междисциплинарного понятийного аппарата у студентов высших учебных заведений в свете последних тенденций при наличии многообразия специализированной учебной литературы, отличающейся низким уровнем методической и научной проработки излагаемого материала. Основные междисциплинарные понятия предметов естественнонаучного и математического циклов относятся к разделам высшей математики и общей физики. Предметом данного исследования авторов статьи являются методика формирования междисциплинарных понятий в области смежных дисциплин на примере физической величины «момент силы» в рамках дисциплины «Биомеханика».

Прежде чем перейти к обсуждению вопроса методики формирования понятия, введем содержания основных категорий, используемых в работе. Под *понятием* мы подразумеваем знание существенных свойств (сторон) предметов и явлений окружающей действительности, существенных связей и отношений между ними [1, с. 7]. В данном случае А.В. Усова рассматривает понятие в «узком смысле», в «широком смысле» понятием можно назвать и научный факт, и закон, и теорию. Интерпретация категории «понятие» в узком смысле, как «знания существенных свойств предметов», на наш взгляд, позволяет установить полноту раскрытия содержания формируемого понятия (например, понятия «момент силы») в рамках предлагаемой дисциплины. *Содержание понятия* – совокупность существенных признаков объектов, отражаемых в сознании с помощью данного понятия и позволяющих выделить их из других смежных понятий. Для построения классического определения понятия необходимо найти общее (родовое) понятие, а затем установить основной отличительный (видовой) признак. Родовые понятия – понятия, отражающие существенные общие признаки класса предметов. Общий признак родового понятия называется родовым признаком.

ком. Видовое понятие – понятие наименьшей степени общности, отражающее существенные свойства отдельных объектов, входящих в объем родового понятия. Содержание видовых понятий отражает существенные свойства предметов и выражается в видовых признаках [2]. Например, для понятия «тепловое расширение» родовым понятием является «физическое явление», видовым признаком – «увеличение объема тела при его нагревании» [1, с. 10]. Как отмечала Антонина Васильевна, в тех случаях, когда понятия невозможно определить, ограничиваются указанием существенных свойств предметов (явлений), охватываемых данным понятием (например, начальный этап формирования понятия «энергия»). Под *физической величиной* мы понимаем количественную характеристику свойств тел, явлений или процессов, которую можно выразить в процессе измерения или вычисления [2].

Перейдем к обсуждению вопроса методики формирования понятия «момент силы». За основу мы предлагаем взять обобщенный план изучения физических величин, разработанный А.В. Усовой [1, с. 41]:

1. Какое явление или свойство тел (веществ) характеризует данная величина.
2. Определение величины.
3. Обозначение.
4. Определительная формула.
5. Какая это величина – скалярная или векторная.
6. Что принимают за единицу величины в СИ.
7. Способы измерения величины.
8. Практическое применение понятия.

На начальном этапе исследования нами был проведен анализ рекомендуемой учебной литературы по дисциплине «Биомеханика». Рассмотрим методику формирования понятия «момент силы» различными авторами учебных пособий по «Биомеханике».

К ряду недостатков можно отнести то, что авторы не указывают, какое явление характеризует данная величина (характеризует вращательное действие силы на твердое тело).

Г.И. Попов, вводя понятие «момент силы», указывает, что «при вращательном движении имеет значение не сама сила, а ее момент». Далее дается определение момента силы, как величины, без указания родового признака: «Момент силы равен произведению модуля силы на ее плечо d : $M = F \cdot d$ » [3, с. 28].

Автор не уточняет в определении, относительно чего (оси или точки) будет рассматриваться момент силы, упоминая об этом в определении понятия «плечо силы»: «Плечо силы – это кратчайшее расстояние от оси вращения до линии действия силы» [3, с. 28]. В учебнике отсутствуют иллюстрации понятий «плечо силы» и «момент силы», что затрудняет формирование представления об ориентации векторов в пространстве. Не затрагивается вопрос о знаке величины момента силы.

В учебнике В. И. Дубровского при рассмотрении примера «применения законов динамики для анализа движений спортсменов» [4, с. 130] не ясно, относительно чего (относительно оси или точки и как проходит ось вращения) рассматривают моменты сил.

Практическое применение понятия «момента силы» дано в главе 7 «Биомеханика различных видов движений человека» [3, с. 213]. Изложенный материал крайне трудно воспринимается, поскольку автор пренебрег его графическим и иллюстративным представлением. На наш взгляд, введение понятия «момента силы», как векторной величины и графическое представление информации, изложенной в примерах, позволило бы сделать материал более доступным для восприятия и понимания.

Некоторые авторы используют понятие «момент силы» для описания криволинейного движения материальной точки. Путают понятия «материальная точка» и «твердое тело», так, в учебнике В.И. Дубровского [4] понятие «момент силы» вводится в параграфе «Динамика движения материальной точки по окружности. Центростремительная и тангенциальная силы. Плечо и момент силы. Момент инерции. Уравнения вращательного движения точки» [4, с. 76]. В данном параграфе автор описывает вращательное движение тела: «В ряде случаев, для описания движения по окружности, удобнее использовать не центростремительную силу (F_c), а момент силы, действующей на тело. Поясним смысл этой новой физической величины. Пусть **тело вращается** вокруг оси (O) под действием силы, которая лежит в плоскости окружности». Далее автор дает определение понятию «плечо силы» и вводит понятие «момент силы», как величины без указания родового признака (физическая величина, вектор-

ная или скалярная). Дает формулу для нахождения модуля момента силы относительно оси вращения, не упоминая о том, что момент силы может быть рассмотрен относительно точки.

Отдельного внимания заслуживает вопрос определения направления момента силы. Авторы не указывают на рисунках, иллюстрирующих понятия «плечо силы» и «момент силы», направление момента силы, ограничиваясь правилом знаков: «Момент силы берется со знаком «+», если сила стремится повернуть тело по часовой стрелке и со знаком «-» в противном случае» [4]. Здесь возникают следующие вопросы: скалярная это величина или векторная (судя по приведенному определению), есть ли у нее точка приложения, если это вектор и как она направлена?

Д.Д. Донской и В.М. Зацюрский [5], вводя понятие «момента силы», раскрывают проблемную ситуацию и показывают ее решение, отмечая, что все движения частей тела человека являются вращательными, а «изменение вращательного движения зависит не от силы, а от момента силы» [5, с. 32]. На следующем этапе авторы указывают на явление, характеризующее величину: «момент силы – мера вращательного действия силы на тело». Определение авторы составляют из двух частей: описания явления, характеризующего величиной, и определительной формулы, не упоминая о родовом признаке (физическая величина): «момент силы – мера вращательного действия силы на тело; он определяется произведением модуля силы на ее плечо: $M = F \cdot d$ ». На следующем этапе вводят размерность момента силы и формулируют правило знаков: «момент силы считают положительным, когда сила вызывает поворот тела против часовой стрелки, и отрицательной при повороте тела по часовой стрелке». Авторы подчеркивают, что момент сил является векторной величиной, наглядно поясняя нахождение ее направления на схематическом рисунке, а также иллюстрируя понятие примерами из области спорта. На наш взгляд, подход Д. Д. Донского является наиболее приемлемым с точки зрения методики и в достаточной мере раскрывает смысл понятия.

Таким образом, как отмечает А.А. Бобров [5] авторы учебников акцентируют внимание не на сущности физического понятия, а на величинах, не указывая, что характеризует данная величина. К такому же выводу пришли мы в результате анализа учебной литературы.

В соответствии с обобщенным планом изучения физических величин, мы предлагаем следующие этапы формирования понятия «момент силы».

1. Момент силы характеризует вращательное действие силы на абсолютно твердое тело. Поэтому момент силы называют также вращающим моментом.

2. Моментом силы F относительно точки O называется физическая величина, определяемая векторным произведением радиуса-вектора r на силу F (рис. 1) [6].

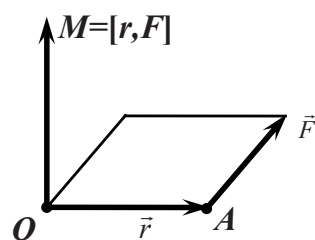


Рис. 1. К определению момента силы

3. Допустимы следующие обозначения момента силы:

$$M \text{ или } \vec{M}.$$

4. Формула для определения момента силы:

$$\vec{M} = [\vec{r}, \vec{F}],$$

где \vec{r} – радиус-вектор, проведенный из точки, относительно которой определяется момент силы, до точки приложения силы; \vec{F} – равнодействующая всех сил, действующих на материальную точку.

Модуль момента силы относительно точки O равен произведению модуля силы \vec{F} на ее плечо l (рис. 2) [8]:

$$M = F \cdot l = F \cdot r \cdot \sin \alpha.$$

Плечом силы называют длину перпендикуляра, опущенного из точки O на прямую, вдоль которой действует сила.

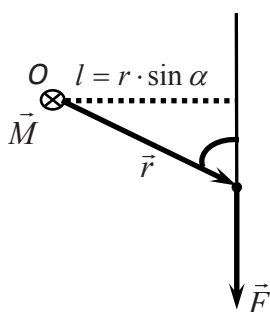


Рис. 2. Вектор момента силы и плечо силы

5. Следует различать и никоим образом не смешивать друг с другом момент силы относительно точки и относительно оси. Момент вектора относительно точки и относительно оси – разные понятия, хотя и связанные между собой. Момент вектора относительно точки сам есть вектор. Момент того же вектора относительно оси есть его проекция на эту ось. Таким образом, момент вектора относительно оси уже не является вектором [7].

Таким образом, момент силы относительно точки – векторная величина, а момент силы относительно оси – скалярная величина.

Момент силы относительно точки (O) представлен на рис. 2, где радиус-вектор \vec{r} и сила \vec{F} лежат в плоскости рисунка; вектор момента силы \vec{M} перпендикулярен к плоскости рисунка и направлен от нас; точка O помещается в центре кружка с крестиком, изображающего вектор \vec{M} [8].

Моментом силы относительно неподвижной оси z называется скалярная величина M_z , равная проекции на эту ось вектора \vec{M} момента силы, определенного относительно произвольной точки O данной оси z (рис. 3). Значение момента M_z не зависит от выбора положения точки O на оси z .

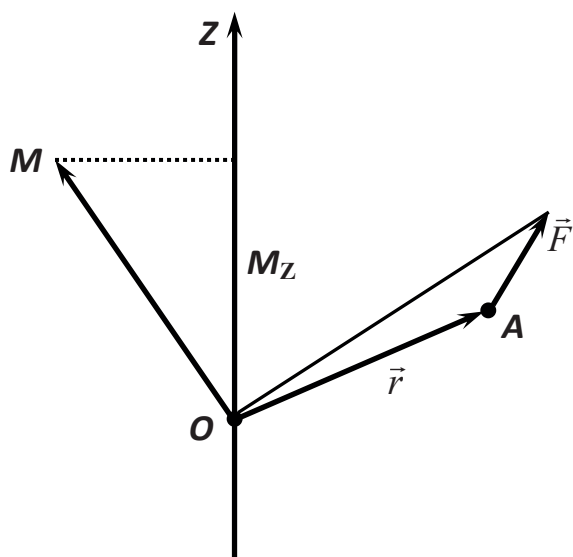


Рис. 3. Момент силы относительно оси

Вектор момента силы откладывается по оси вращения в сторону поступательного движения буравчика, у которого ручка вращается в направлении действия силы (рис. 4). На рис. 4 отмечена только тангенциальная составляющая силы \vec{F}_τ , так как именно она вызывает вращение тела, что доказано, например, в [8]; пунктирной стрелкой указано направление вращения; \vec{r} – радиус-вектор, проведенный из центра вращения к данной точке; $\vec{\omega}$ – вектор угловой скорости; $\vec{\varepsilon}$ – вектор углового ускорения; \vec{M} – вектор момента силы.

Библиографический список

1. Усова А.В. *Психолого-дидактические основы формирования физических понятий*. Челябинск: Издательство ЧГПИ «Факел», 1988.
2. Суровикина С.А. *Теория и методика обучения физике*. Омск: Издательство ОмГТУ, 2005.
3. Попов Г.И. *Биомеханика двигательной деятельности*. Москва: Издательский центр «Академия», 2011.

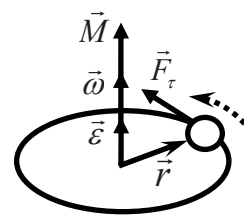


Рис. 4. Направление вектора момента силы

6. В СИ момент силы измеряется в «Н·м»: 1 Н·м – момент силы, который производит сила в 1 Н на рычаг длиной 1 м.

7. Моментотер – прибор для измерения вращающего момента (момента силы). Наиболее широко используются методы, основанные на преобразовании измеряемого момента в деформацию упругого элемента, выполняемого в виде сплошных, полых или плоских валов (торсионов), спиральных пружин, подвесов и растяжек. Преобразование деформации (механического напряжения) упругого элемента в электрический сигнал осуществляется при помощи тензорезистивных, индуктивных, магнитопругих и других измерительных преобразователей.

8. В работе [6] описано применение момента силы в физической культуре и спорте. Момент силы может быть рассмотрен относительно оси вращения (например, момент силы тяги мышцы относительно оси соответствующего сустава) и относительно точки (например, момент внешней силы, приложенной во время движения к точке тела, отстоящей от центра масс). В том случае, если приложенная к телу (или части тела) сила не проходит через его центр масс, то такая сила вызывает не только угловое, но и линейное ускорение. Проиллюстрируем сказанное на примере сгибания предплечья (рис. 5).

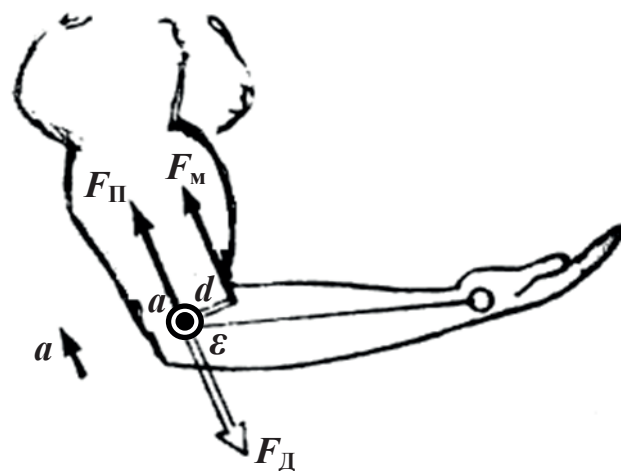


Рис. 5. Сгибание предплечья

К оси локтевого сустава a приложим «перенесенную» силу \vec{F}_n , равную по величине и сонаправленную с силой тяги сгибающего предплечья \vec{F}_m . Чтобы не изменилась действительная картина сил, приложим к той же точке равную по величине и противоположно направленную «добавленную» силу \vec{F}_d . Сила тяги мышцы \vec{F}_m и «добавленная» сила \vec{F}_d образуют пару сил, сгибающую предплечье в локтевом суставе, а «перенесенная» сила \vec{F}_n будет толкать локтевой сустав вверх.

В заключение мы хотим отметить, что использование планов обобщенного характера для формирования междисциплинарных понятий в рамках смежных дисциплин позволит сформировать объективные и максимально полные представления об изучаемых свойствах, явлениях, процессах и величинах, характеризующих эти свойства, явления и процессы, избежав при этом недопустимых расхождений в их трактовке.

4. Дубровский В.И., Федорова В.Н. *Биомеханика*. Москва: Издательство ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.
5. Бобров А.А. Формирование понятия «закон» в курсе физики средней школы. *Развитие мышления в процессе обучения физике: сборник научных трудов*. Выпуск 9. Под редакцией С.А. Суровикиной. Омск: Издательство Полиграфический центр КАН, 2013: 10 – 12.
6. Донской Д.Д., Зациорский В.М. *Биомеханика*. Москва: Издательство «Физкультура и спорт», 1979.
7. Сивухин Д.В. *Общий курс физики*. Т. 1. Механика. Москва: ФИЗМАТЛИТ; Издательство МФТИ, 2005.
8. Савельев И.В. *Курс физики*. Т. 1. Механика. Молекулярная физика. Москва: Наука, Гл. ред. физ.-мат. лит, 1989.

References

1. Usova A.V. *Psichologo-didakticheskie osnovy formirovaniya fizicheskikh ponyatiy*. Chelyabinsk: Izdatel'stvo ChGPI «Fakel», 1988.
2. Surovikina S.A. *Teoriya i metodika obucheniya fizike*. Омск: Izdatel'stvo OmGTU, 2005.
3. Popov G.I. *Biomehanika dvigatel'noj deyatel'nosti*. Москва: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2011.
4. Dubrovskij V.I., Fedorova V.N. *Biomehanika*. Москва: Izdatel'stvo VLADOS-PRESS, 2003.
5. Bobrov A.A. Formirovanie ponyatiya «zakon» v kurse fiziki srednej shkoly. *Razvitie myshleniya v processe obucheniya fizike: sbornik nauchnykh trudov*. Выпуск 9. Под редакцией С.А. Суровикиной. Омск: Издательство Полиграфический центр КАН, 2013: 10 – 12.
6. Donskoj D.D., Zaciorskij V.M. *Biomehanika*. Москва: Izdatel'stvo «Fizkul'tura i sport», 1979.
7. Sivuhin D.V. *Obschij kurs fiziki*. Т. 1. Механика. Москва: ФИЗМАТЛИТ; Издательство МФТИ, 2005.
8. Savel'ev I.V. *Kurs fiziki*. Т. 1. Механика. Молекулярная физика. Москва: Наука, Гл. ред. физ.-мат. лит, 1989.

Статья поступила в редакцию 25.04.17

УДК 377.5

Ignatyeva E.Yu., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Yaroslav-the-Wise Novgorod State Universit (Veliky Novgorod, Russia), E-mail: ieuy1@yandex.ru

Nezvorova I.B., teacher, Murmansk College of Economics and Information Technology, (Murmansk, Russia), E-mail: nevzirina67@yandex.ru

ANALYTICAL PROJECTS AS A MEANS OF FORMING AND ASSESSMENT OF READINESS OF FUTURE TECHNICAL ENGINEERS TO PERFORM ANALYTICAL ACTIVITIES. The article reveals theoretical justification of professional activity of a technical engineer as a project-analytical. The work is based on the analysis of the basics of the design-analytical activity. The work singles out the specific activity of a technical engineer, features of analytical work and project organization activities. The research determines a core component of the professional activities of marketers. The paper shows identifies three levels of project and analytical activities (pre-vocational, vocational and specific, meta-activity) and the need of formation of readiness of future technical engineers for project and analytical activities at the propaedeutic level, which determines their willingness to professional activities. A means of forming and assessment of readiness marketers to project-analytical activities in favor of the method of analytic projects, organizing activities of students in terms of professional educational organizations to solve educational and (or) professional tasks, implemented in the math module, and integrating mathematical and professional modules.

Key words: project analytical activities, readiness, professional activity, analytical project.

Е.Ю. Игнатьева, д-р пед. наук, проф. ФГБОУ ВПО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого», г. Великий Новгород, E-mail: ieuy1@yandex.ru

И.Б. Невзорова, преподаватель ГАПОУ МО «Мурманский колледж экономики и информационных технологий», г. Мурманск, E-mail: nevzirina67@yandex.ru

АНАЛИТИЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ И ОЦЕНИВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ТЕХНИКОВ-ПРОГРАММИСТОВ К ПРОЕКТНО-АНАЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье дается теоретическое обоснование профессиональной деятельности техников-программистов как проектно-аналитической. На основе анализа сущности проектно-аналитической деятельности, специфики деятельности программиста, особенностей аналитической деятельности и проектной организации деятельности было определено, что она является стержневой составляющей профессиональной деятельности техников-программистов. Были выявлены три уровня проектно-аналитической деятельности (допрофессиональный, профессионально-специфический, метадеятельность) и потребность в формировании готовности будущих техников-программистов к проектно-аналитической деятельности на пропедевтическом уровне, которая предопределяет готовность их к профессиональной деятельности. Средством формирования и оценивания готовности техников-программистов к проектно-аналитической деятельности выступает метод аналитических проектов, организующих деятельность студентов в условиях профессиональной образовательной организации для решения учебной и (или) профессиональной задачи, реализуемый в математическом модуле и при интеграции математического и профессиональных модулей.

Ключевые слова: проектно-аналитическая деятельность, готовность, профессиональная деятельность, аналитический проект.

Основной задачей среднего профессионального образования является подготовка высококвалифицированных специалистов среднего звена, в частности, техников-программистов – одной из наиболее востребованных профессий на рынке труда.

Исследование профессиональной деятельности техников-программистов с позиции теории деятельности С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева и др., требований профессионального стандарта «Программист» в части квалификации «техник-программист», анализ сущности проектно-аналитической деятельности (по работам о специфике деятельности программиста (А.Г. Бутыко, Б. Шнейдерман, Ч. Уэзерелл и др.), об особенностях аналитической деятельности (О.А. Анисимов, И.А. Кузнецов и др.) и проектной организации деятельности (Е.С. Полат,

Н.В. Матяш и др.). позволили выявить, что проектно-аналитическая деятельность является стержневой составляющей профессиональной деятельности техников-программистов. Теоретический вывод был подтвержден анализом мнений работодателей (по данным сайтов вакансий России (HeadHunter, Super.Job.ru, Rabota.ru, Job.ru, Zarplata.ru, Free-lance.ru)). Проектно-аналитическая деятельность техников-программистов в рамках их профессиональной деятельности рассматривается как мотивированный процесс, включающий совокупность аналитических действий в условиях выполнения проекта по разработке, отладке и проверке программного кода: составление плана и следование ему для достижения цели, описание решений поставленных задач в соответствии с требованием технического задания, разработка

алгоритмов решения данных задач и действия по получению конкретного, заранее спроектированного результата в виде программного кода с использованием языков программирования.

Анализ сущности проектно-аналитической деятельности и профессиональной деятельности техников-программистов позволил выделить три уровня проектно-аналитической деятельности в процессе профессионального обучения: 1) допрофессиональный, превентивный уровень проектно-аналитической деятельности, наличие которого необходимо для успешной подготовки к профессиональной деятельности; 2) профессионально-специфический как подготовка к профессиональной деятельности техника-программиста, в которой проектно-аналитический характер составляет ключевую сущность профессиональной деятельности; 3) метадеятельность как высший уровень её проявления, начинающийся на выпуске из системы профессионального образования, развиваемый в профессиональной деятельности. Таким образом, была выявлена потребность в формировании готовности будущих техников-программистов к проектно-аналитической деятельности на пропедевтическом уровне, о чем свидетельствовали и данные опроса студентов старших курсов об их затруднениях в овладении профессиональными модулями вследствие недостаточной их готовности на этом уровне.

Обобщив и проанализировав мнения ученых по вопросу определения сущностной характеристики понятий «готовность к деятельности» (Б.Г. Ананьев, В.А. Крутецкий, Д.Н. Узнадзе, Л.А. Кандыбович и др.) и «готовность к профессиональной деятельности» (А.А. Деркач, А.И. Щербаков, Н.Д. Левитов, К.К. Платонов и др.), мы согласимся с М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович, которые определяют готовность к деятельности как интегративное качество личности, включающее знания, умения, навыки, настроя на конкретные действия [1]. Данное понимание позволило обосновать готовность к деятельности с обязательным условием эффективности профессиональной деятельности, уточнить понятие «готовность будущих техников-программистов к проектно-аналитической деятельности» на пропедевтическом уровне с опорой на идеи о значимости математического модуля и интеграции математического модуля и профессиональных модулей для имитации ситуаций профессиональной деятельности. Готовность техников-программистов к проектно-аналитической деятельности – это сформированная в процессе профессиональной подготовки интегративная совокупность личностных и профессиональных качеств специалиста, включающая в себя математические знания, аналитические умения, способность к проектированию и устойчивую потребность к выполнению профессиональных функций.

С учётом специфики профессиональной деятельности техников-программистов, требований работодателей нами определены структурные компоненты готовности техников-программистов к проектно-аналитической деятельности: мотивационно-мобилизационный, интеллектуально-рефлексивный, деятельностный и коммуникативный.

Согласно гипотезе исследования, результативным средством формирования и оценивания готовности техников-программистов к проектно-аналитической деятельности является метод аналитических проектов, организующих деятельность сту-

дентов в условиях профессионального обучения для решения учебной и (или) профессиональной задачи, реализуемый в математическом модуле и при интеграции математического и профессиональных модулей. Мы полагаем, что результаты выполнения аналитического проекта могут быть классифицированы: 1) предметные – математические или профессионально-ориентированные; 2) метапредметные – аналитические, проектировочные, рефлексивные, коммуникативные умения; 3) личностные – мотивация к будущей профессиональной деятельности в результате когнитивно-ценностного резонанса. Нами предлагается следующая классификация аналитических проектов по различным основаниям: 1) по организации аналитических проектов: внутримодульный, межмодульный; 2) по формируемым умениям: умения строить математические модели, коммуникативные умения, алгоритмические; функциональные; геометрические; стохастические; 3) по наличию электронного сопровождения: без электронного сопровождения, использование электронного учебного комплекса, использование технологии дистанционного обучения. За основу взята структура метапознавательного проекта, разработанная Е.Ю. Игнатьевой [2]. В результате прохождения студентами этапов аналитического проекта формируются компоненты готовности к проектно-аналитической деятельности:

- смыслообразующий: формируется мотивационно-мобилизационный компонент в результате понимания студентами роли проектно-аналитической деятельности в общей деятельности профессионала и значимости математического знания в развитии проектно-аналитических умений;

- понятийно-проектировочный: формирование мотивационно-мобилизационного и интеллектуально-рефлексивного компонента путем включения студентов в проект, планированиям им его содержания, постановки задачи по реализации проекта; понимание потребности в математических знаниях и аналитических умениях;

- операционально-деятельностный: формирование деятельностного и коммуникативного компонентов в ходе выполнения проекта, осуществления коммуникации;

- рефлексивно-смысловой: формируются интеллектуально-рефлексивный, коммуникативный компоненты, анализ и самоанализ достижения поставленных целей;

- корректирующий: осуществляется формулирование выводов по предотвращению затруднений и коррекции в выполнении проекта.

Таким образом, применение аналитических проектов позволяет сформировать все структурные компоненты готовности техников-программистов к проектно-аналитической деятельности. При погружении студентов в проектную деятельность формируются проектировочные умения, а содержание проектов, встроенное в математический модуль и при межмодульной интеграции (математического и профессиональных модулей), требует применения аналитических умений, приближая процесс обучения к условиям будущей профессиональной деятельности. Апробация метода аналитических проектов в практике профессионального обучения доказало их результативность, проявившуюся в повышении уровня готовности будущих техников-программистов к проектно-аналитической деятельности.

Библиографический список

1. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. *Психологические проблемы готовности к деятельности*. Минск: БГУ, 1976.
2. Игнатьева Е.Ю. Метапроект как технология педагогического управления учебной деятельностью студентов в современном вузе. *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Педагогика и психология*. 2011; 4 (3): 41 – 46.

References

1. D'yachenko M.I., Kandybovich L.A. *Psichologicheskie problemy gotovnosti k deyatel'nosti*. Minsk: BGU, 1976.
2. Ignatyeva E.Yu. Metaproekt kak tehnologiya pedagogicheskogo upravleniya uchebnoy deyatel'nost'yu studentov v sovremennom vuze. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. Pedagogika i psichologiya*. 2011; 4 (3): 41 – 46.

Статья поступила в редакцию 03.05.17

УДК 37.013

Koreshkov V.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Decorative Arts and Design, Institute of Culture and Arts, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: novikovalubov@mail.ru

PROJECT EDUCATION AS A BASIS IN FORMING A CREATIVE PERSONALITY. The article discusses the importance of project education in order to educate a socially active, widely educated, aesthetically developed and creative personality, who would be able to navigate in a new environment changes in the political, economic, social and cultural life of society. The project activity is defined as a special kind of thinking, which actively involves all types of mental operations, positively influencing the development

of individual personality. The research is based on the development of scientists engaged in problems of project education, and the need to prepare a creative personality, capable of project activities, the proposed complex method of formation of project culture. It develops critical and creative thinking, aimed at forming of a creative personality, capable of continuous search for innovative solutions to emerging challenges, and fosters tolerance and sociability, qualities needed to work in a team. Project education is seen as a means of formation of creative activity needs of an individual.

Key words: project education, project culture, project thinking, figuratively-associative thinking, project and creative thinking, tolerance, creativity, need for creativity, creative activity, creative personality.

В.В. Корешков, д-р пед. наук, проф., зав. каф. декоративного искусства и дизайна, института культуры и искусств, Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: novikovalubov@mail.ru

ПРОЕКТНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

В статье раскрывается значение проектного образования в целях воспитания социально активной, широко образованной, эстетически развитой творческой личности, способной ориентироваться в новых условиях изменения политической, экономической и социокультурной жизни общества. Проектная деятельность определяется как особый вид мышления, в процессе которого активно задействованы все виды мыслительных операций, положительно влияющих на развитие индивидуальных особенностей личности. Опираясь на разработки учёных, занимавшихся проблемами проектного образования с целью подготовить творческую личность, способную к проектной деятельности, предлагается комплексный метод формирования проектной культуры. Он развивает критическое и креативное мышление, направленное на становление творческой личности, способной к постоянному поиску нестандартных путей решения возникающих задач, а также воспитывает толерантность и коммуникабельность, качества необходимые для работы в коллективе. Проектное образование рассматривается как средство формирования потребности творческой деятельности личности.

Ключевые слова: проектное образование, проектная культура, проектное мышление, образно-ассоциативное мышление, проектно-образное мышление, толерантность, креативность, потребность творчества, творческая деятельность, творческая личность.

Важной задачей современной педагогики является воспитание социально активной, инициативной, широко образованной, творческой личности, способной легко и свободно реагировать на различные преобразования, происходящие в обществе. Умение ориентироваться в сложившейся ситуации, анализировать и проектировать свою дальнейшую деятельность становится жизненной необходимостью. В нынешних условиях глобализационных процессов общественного развития, проектирование любого вида деятельности, независимо от возраста и индивидуальных особенностей личности, является неотъемлемой ее частью, так как в широком понимании этого слова становится продуктом разработки, а затем и реализации продуманного плана.

Проектирование сегодня является основным фактором творческой деятельности личности. Проектная деятельность формирует личность, являясь мощным стимулом развития ее положительных качеств, она является частью повседневной жизни каждого, она организует и сопровождает человека во всех его делах и начинаниях. Личность живет и мыслит проектно, постоянно, ежедневно и ежечасно решая самые разные задачи [1]. Одновременно, являясь продуктом конкретного социума, личность так же формируется и развивается в системе общественных отношений. Находясь в постоянном взаимодействии с другими членами общества, личность воспринимает определенное мировоззрение, явления и обычаи, принятые правила общения, накопленный опыт и знания, что становится определяющим в формировании личности. Следовательно, поведение личности определяется теми социальными условиями, в которых она находится.

Социологический анализ проектной деятельности убеждает в том, что её необходимо рассматривать как многогранный, активно воздействующий процесс на социокультурное развитие личности. Любая деятельность имеет свою специфику, свои характерные особенности, что соответственно влияет на формирование личности, все стороны которой раскрываются лишь в деятельности и во взаимоотношениях с другими людьми [2]. Проектная деятельность, по всестороннему изучению и преобразованию действительности, возможна лишь при непосредственном и активном участии мышления, являющегося основным познавательным процессом. Мышление начинается там, где возникает потребность решения имеющихся проблем или необходимости дать ответы на поставленные вопросы. Следовательно, развитие ума, воли, чувств и других личностных качеств, является одной из важнейших задач образовательного процесса в новых условиях изменения политической и экономической жизни общества.

Проектная деятельность – это особый вид мышления, особая культура его, опирающаяся на образно-ассоциативное мышление, которое проявляется в процессе аналитико-синтетической деятельности мозга. В проектной деятельности активно

участвуют все виды мыслительных операций: анализ, синтез, абстракция, конкретизация, сравнение, обобщение, использование которых формирует проектную культуру, ориентированную на развитие и будущее. Владение проектной культурой – это потребность постоянного поиска новых нестандартных путей решения возникающих проблем и задач, способность к творческому росту [3]. Там, где необходимо решить возникшую проблему, поставленную жизнью, активизируется мыслительная деятельность и предполагаемый проект становится личностно значимым для субъекта. Проектная деятельность без решения имеющихся противоречий и проблем невозможна, а человек готовый к их разрешению формируется, как толерантная, владеющая проектной культурой, способная к продуктивной, творческой деятельности личности. Использование критического анализа существующих проблем, позволяет выявить не только противоречия, но и убедительно обосновать предлагаемые пути их устранения.

Использование в данной ситуации частично-поискового и исследовательского методов создаёт наиболее благоприятные условия для активизации творческой деятельности в процессе работы над проектом [4]. Уверенность в правоте своих действий и используемых возможностях, ощущение радости от преодоления возникающих трудностей, во время реализации проекта, укрепляет уверенность в собственной правоте и силе личности, тем самым развивая и стимулируя её творческие способности.

Проектная деятельность активно влияет на развитие индивидуальных особенностей личности, проявляющихся в основных качественных показателях ума: глубина, широта, быстрота, гибкость, критичность, самостоятельность, которые тесно взаимосвязаны, дополняют друг друга, формируя творческий потенциал [5]. Глубина ума помогает понять суть происходящего и предвидеть пути его развития. Характерной особенностью широты ума является многогранное знание окружающего мира. Быстрота ума позволяет человеку быстро разобраться в сложной ситуации, принять правильное решение, что также характеризует и его гибкость. Критический ум позволяет объективно оценивать как собственные, так и чужие успехи, и недостатки. Для творческой личности необходимым качеством ума является самостоятельность его мышления. Развиваясь в процессе проектной деятельности качества ума формируют творческую активность личности. Из этого следует, что система проектного образования, наряду с профессиональным интересом, развивает универсальное творческое мышление, опирающиеся на интегрированные компетенции и эмоционально-ценностное отношение личности к окружающей среде.

Проектное образование, опирающиеся на личностно-ориентированный метод в обучении и воспитании, вовлекает личность в активную познавательную деятельность с использованием ранее полученных знаний на практике, с пониманием того, для

решения каких задач эти знания будут применяться [6]. Творческий подход к решению поставленных задач, является проектным методом, заставляющим личность самостоятельно думать, развивая тем самым критическое и креативное мышление, что делает его основой практически любой сферы деятельности человека. Значимость проектного образования определяется, прежде всего, необходимостью подготовить личность к умению сначала спланировать и организовать, а затем реализовать на практике творческую деятельность. Следовательно, его необходимо отнести к современным, актуальным и востребованным методам, обеспечивающим комплексное решение основной педагогической задачи, воспитание творческой личности.

Обучение проектному методу построено по принципу последовательного усвоения понятий, составляющих основу проектного мышления [7].

Во-первых, необходимо формировать исследовательские умения, состоящие из:

- изучения и анализа предложенной ситуации
- определения проблемы;
- получения необходимой информации и анализа аналогичных ситуаций;
- умения выдвигать обоснованные гипотезы и проверять их на практике;
- обобщения и анализа полученных результатов;
- формулирования выводов с учётом критических замечаний.

Во-вторых, проектное образование развивает важное качество личности – креативность, которая ассоциируется с такими чертами характера как:

- дисциплинированность, прилежность, старательность, настойчивость, усердие;
- потребность к самосовершенствованию, саморазвитию, самообразованию;
- способность критически оценивать результаты собственной деятельности, критически обоснованно относиться к результатам деятельности других;
- независимость характера, автономность, умение убеждать;
- восприимчивость, интерес к окружающей среде, её единству и многообразию.

В-третьих, воспитывает качества, необходимые творческой личности для работы в коллективе: толерантность, коммуникабельность, умение работать в команде, сохраняя при этом личную уверенность в своих способностях и возможностях.

Библиографический список

1. Кондратьева К.А. О проектной культуре дизайна. *Дизайн: сборник научных трудов*. Москва: ВНИИТЭ, 2000; Вып. 6.
2. Кирикаш В.И. Особенности проектной деятельности студентов художественно-графического факультета на занятиях специального курса «художественная керамика». *Художественно-эстетическое образование: опыт, проблемы, перспективы*: материалы региональной научно-практической конференции 28 – 30 марта 2007 года. Хабаровск – Комсомольск-на-Амуре. Ч. 5: 112 – 119.
3. Пучкова Н.Н. Дизайнерское проектирование и приобретение студентами специальных умений и навыков в ходе обучения. *Перспективы художественно-образовательного и социокультурного развития столичного мегаполиса*: материалы международной научно-практической конференции, г. Москва, 23 марта – 14 апреля 2016 г.: в 2 ч. Редколлегия: И.Д. Левина, Л.И. Уколова, Е.А. Бодина, Л.А. Буровкина, В.В. Корешков, С.П. Рошин, Э.И. Медведь, С.М. Низамутдинова. Москва: МГПУ, 2016; Ч. 1: 188 – 190.
4. Колякина В.И. К проблеме профессионального отбора абитуриентов на дизайнерские специальности. *Развитие Российского и зарубежного дизайн-проектирования: теория и практика*: материалы научно-практической конференции, посвященной 10-летию кафедры художественного проектирования 25 – 26 апреля. Магнитогорск: МаГУ, 2003: 59 – 62.
5. Кузин В.С. *Психология*: учебник. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: АГАР, 1997.
6. Андрейкина Е.К. Развитие личности студента на занятиях по начертательной геометрии в вузе. *Перспективы художественно-образовательного и социо-культурного развития столичного мегаполиса*: материалы международной научно-практической конференции, г. Москва, 23 марта – 14 апреля 2016 г.: в 2 ч. Редколлегия: И.Д. Левина, Л.И. Уколова, Е.А. Бодина, Л.А. Буровкина, В.В. Корешков, С.П. Рошин, Э.И. Медведь, С.М. Низамутдинова. Москва: МГПУ, 2016; Ч. 1: 198 – 200.
7. Чепурова О.Б. Концепция развития проектно-образного мышления (из опыта дизайн-образования в Оренбурге). *Развитие Российского и зарубежного дизайн-проектирования: теория и практика*: материалы научно-практической конференции, посвященной 10-летию кафедры художественного проектирования 25 – 26 апреля. Магнитогорск: МаГУ, 2003: 62 – 65.
8. Корешков В.В., Новикова Л.В. Формирование и развитие личности в процессе дизайн образования. *Фундаментальная наука и технологии*: материалы XI Международной научно-практической конференции 21 век. North Charleston, USA, Том 1: 102 – 107.
9. Кантор К.М. *Правда о дизайне. Дизайн в контексте культуры доперестроечного тридцатилетия (1955-1985)*. Москва: АНИР 1996 г.

References

1. Kondrat'eva K.A. O proektnoj kul'ture dizajna. *Dizajn: sbornik nauchnyh trudov*. Moskva: VNIIT'E, 2000; Vyp. 6.
2. Kirikash V.I. Osobennosti proektnoj deyatel'nosti studentov hudozhestvenno-graficheskogo fakul'teta na zanyatiyah special'nogo kursa «hudozhestvennaya keramika». *Hudozhestvenno-esteticheskoe obrazovanie: opyt, problemy, perspektivy*: materialy regional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii 28 – 30 marta 2007 goda. Habarovsk – Komsomol'sk-na-Amure. Ch. 5: 112 – 119.
3. Puchkova N.N. Dizajnerskoe proektirovanie i priobretenie studentami special'nyh umenij i navykov v hode obucheniya. *Perspektivy hudozhestvenno-obrazovatel'nogo i sociokul'turnogo razvitiya stolichnogo megapolisa*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, g. Moskva, 23 marta – 14 aprelya 2016 g.: v 2 ch. Redkollegiya: I.D. Levina, L.I. Ukolova, E.A. Bodina, L.A. Burovkina, V.V. Koreshev, S.P. Roschin, E.I. Medved', S.M. Nizamutdinova. Moskva: MGPU, 2016; Ch. 1: 188 – 190.

Отечественная педагогика, к сожалению, пока еще не в полной мере использует богатые возможности проектного образования. Основная воспитательная установка сегодня заключается в том, что личность готовится к приспособлению к тому обществу, которое известно сегодня, не учитывая столь быстро происходящие изменения в нем самом [8]. В этом смысле проектное образование призвано не только интегрировать знания, умения и навыки, вооружать личность компетенциями, но и формировать её для активного восприятия и использования изменений, происходящих в окружающем мире, т. е. необходимо постоянно заниматься развитием её проектного мышления.

Теоретической основой проектной педагогики в нашей стране активно стали заниматься еще во второй половине восьмидесятых годов прошлого столетия. Данной проблемой занималась группа ученых Всесоюзного научно-исследовательского института технической эстетики (ВНИИТЭ), О.И. Генисаретский, К.М. Кантор, К.А. Кондратьева, В.Ф. Сидоренко и другие под руководством психолога В.М. Мунипова. В основе программы лежала концепция развития проектно-образного мышления, как система проектной культуры, креативного и образно-ассоциативного мышления. Они рассматривали проектную деятельность, как особый тип и особую культуру мышления. «Проектность, с моей точки зрения, (заявлял Карл Кантор) есть одно из коренных свойств бытия, наряду с такими ее атрибутами, как время, пространство, движение, развитие. Мир не в меньшей степени является становящимся, чем ставшим, не в меньшей степени возможным, чем действительным. Сама действительность мира – это действительность его бесконечных возможностей» [9, с. 7]. В своих высказываниях уже тогда он часто повторял, что для дальнейшего совершенствования и общественного развития нам рано или поздно придется прибегнуть к тотальному проектированию. В своих суждениях ученые были солидарны с развитой японской проектной педагогикой, смысл которой заключался в своеобразной триаде: чувство-интеллект-творческое мастерство.

После развала Советского Союза эти работы практически полностью прекратились. Модернизация образования и инновационные процессы, происходящие внутри его, в настоящее время, направлены на воспитание человека, соответствующего новым требованиям современного общества. Для решения этой задачи необходимо использовать широкие возможности проектного образования. Проектная культура личности – это то, что ориентировано на формирование творческой личности, на будущее.

4. Kolyakina V.I. K probleme professional'nogo otbora abiturientov na dizajnerskie special'nosti. *Razvitie Rossijskogo i zarubezhnogo dizajn-proektirovaniya: teoriya i praktika: materialy nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyaschennoj 10-letiyu kafedry hudozhestvennogo projektirovaniya* 25 – 26 aprelya. Magnitogorsk: MaGU, 2003: 59 – 62.
5. Kuzin V.S. *Psihologiya: uchebnik*. 3-e izd., pererab. i dop. Moskva: AGAR, 1997.
6. Andrejkina E.K. Razvitie lichnosti studenta na zanyatiyah po nachertatel'noj geometrii v vuze. *Perspektivy hudozhestvenno-obrazovatel'nogo i socio-kul'turnogo razvitiya stolichnogo megapolisa: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*, g. Moskva, 23 marta – 14 aprelya 2016 g.: v 2 ch. Redkollegiya: I.D. Levina. L.I. Ukolova, E.A. Bodina. L.A. Burovkina. V.V. Koreshev. S.P. Roschin, "E.I. Medved", S.M. Nizamutdinova. Moskva: MGPU, 2016; Ch. 1: 198 – 200.
7. Chepurova O.B. Konceptiya razvitiya proektno-obraznogo myshleniya (iz opyta dizajn-obrazovaniya v Orenburge). *Razvitie Rossijskogo i zarubezhnogo dizajn-proektirovaniya: teoriya i praktika: materialy nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyaschennoj 10-letiyu kafedry hudozhestvennogo projektirovaniya* 25 – 26 aprelya. Magnitogorsk: MaGU, 2003: 62 – 65.
8. Koreshev V.V., Novikova L.V. Formirovanie i razvitie lichnosti v processe dizajn obrazovaniya. *Fundamental'naya nauka i tehnologii: materialy XI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii 21 vek*. North Charleston, USA, Tom 1: 102 – 107.
9. Kantor K.M. *Pravda o dizajne. Dizajn v kontekste kul'tury doperestroennoho tridcatiletiya (1955-1985)*. Moskva: ANIR 1996 g.

Статья поступила в редакцию 19.04.17

УДК 378

Magomedov Sh.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social Work, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: alizhanowa@mail.ru

Akhmedov M.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Legal Disciplines, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: alizhanowa@mail.ru

THE ETHNO-PEDAGOGICAL READINESS OF THE TEACHER TO WORK IN A MULTICULTURAL RURAL SCHOOL. Today higher pedagogical education should address to a person, that is to his spiritual, cultural and life needs and requirements. The values and norms of traditional pedagogical culture, art, morality, all the achievements of human culture and social life need to break in the holistic educational process and directing the future teacher for Humanities, personal development and self-development. The authors came to the conclusion that the realization of the objectives of ethnopedagogical and poly-ethnopedagogical training possible, but only in modelling the required knowledge, skills, personal qualities of the teacher, since in this case the model will appear as a benchmark, by which one will get the possibility to build contents of ethnopedagogical and poly-ethnopedagogical training of future teachers.

Key words: teacher, ethnicity, national education, national education, ethno-pedagogical thinking.

Ш.А. Магомедов, канд. пед. наук, доц. каф. «Социальная работа», Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: alizhanowa@mail.ru

М.А. Ахмедов, канд. пед. наук, доц. каф. юридических дисциплин, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: alizhanowa@mail.ru

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА К РАБОТЕ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

Ценности и нормы традиционной педагогической культуры, все достижения общечеловеческой культуры, социальной жизни должны проникать в систему целостного педагогического процесса, ориентируя будущего педагога на его гуманитарно-личностное развитие и саморазвитие. Авторы пришли к выводу, что осуществление основных целей этнопедагогической и полиэтнопедагогической подготовки возможна, но только в рамках моделирования требуемых знаний, умений, личностных качеств педагога, поскольку именно в этом случае модель предстанет своеобразным ориентиром, благодаря которому возникнет возможность построения содержания этнопедагогической и полиэтнопедагогической подготовки будущих педагогов.

Ключевые слова: педагог, этнос, национальное воспитание, этнопедагогическое мышление, этнопедагогическая культура.

На сегодняшний день современный педагог обладает целым спектром возможностей в своей профессиональной деятельности, опираясь на традиционную педагогическую культуру, выраженную в материальной и духовной жизни этноса, отражающую эволюцию народных представлений о воспитании, этнопедагогическую, изучающую педагогику этнической общности, составляющую часть общечеловеческой культуры воспитания [1].

В связи с этим перед высшими учебными заведениями стоят научные и практические задачи подготовки педагога как носителя и субъекта самобытной многонациональной этнопедагогической культуры, владеющего богатым духовным опытом, знает свои корни, язык, обычаи, культуру и исторические традиции своего народа и народов живущих рядом с ним.

Подготовка будущего педагога к работе в многонациональном сельском образовательном учреждении в русле этнопедагогической концепции воспитания требует четкого представления об отличиях условий работы в многонациональном сельском образовательном учреждении от городского. При отсутствии основы этой специфики у обучающихся неминуемо будут возникать трудности в переносе и адаптации полученных в педагогическом университете теоретических знаний и практических умений в конкретную обстановку многонационального педагогического коллектива. «Подготовка педагога, на современном этапе в высших педагогических учебных заведениях, не обеспечивает решения этих задач на требуемом уровне, — отмечает Ш.А. Магомедов, — и молодым педагогам, начинающим работу в сельских

многонациональных образовательных учреждениях, с большими трудностями приходится самостоятельно, в меру, понимания и возможностей, приобретать необходимые знания и умения» [2, с. 44].

С вышеизложенным нам трудно не согласиться, Ш.А. Магомедов подчеркивает, что сложности адаптации молодых педагогов очевидны — снижается качество их работы в первые годы, а это во многом отразится и на всей последующей работе сельских педагогов.

Как показывает сравнительный анализ педагогических исследований, сельский обучающийся занимает иное положение в семье и образовательном учреждении по сравнению с городским. На нем лежат более ответственные обязанности, отсюда и чувство ответственности сельских обучающихся значительно выше, что говорит о сохранившемся традиционном укладе в дагестанских многонациональных сельских семьях. Диапазон трудовой деятельности сельских ребят шире, чем городских, поэтому их отличает большое трудолюбие, то качество, которое всегда характерно для сельского населения. В этнопедагогической деятельности нельзя не учитывать и такие этнопсихологические особенности сельских ребят, как застенчивость, скованность в незнакомой обстановке, в общении с незнакомыми людьми. Всё это в совокупности существенно влияет на диапазон этнопедагогической активности сельских обучающихся, сужая его до пределов класса или образовательного учреждения. Сельские обучающиеся ближе к народным обычаям, традициям, которые

ещё сохранились в сёлах. Именно они являются инструментом по возрождению многонациональной народной культуры [3; 4].

Однако это вовсе не исключает ряда особенностей и трудностей в работе педагога в многонациональном сельском образовательном учреждении. В нашей статье предпринята попытка дать классификацию трудностей, с которыми сталкивается сельский педагог. Мы подразделяем их на 3 группы: низкая материально-техническая база сельского образовательного учреждения; наличие определенных сложностей в организации внеклассной воспитательной работы с многонациональным коллективом обучающихся; отсутствия слаженного механизма работы по взаимодействию с родителями разных этнических групп и общественностью. Кроме перечисленных выше трудностей, имеются и другие, негативно сказывающиеся на работе молодого сельского педагога. Одна из них состоит в том, что обучающиеся, которые живут в сельской местности, больше загружены домашними делами и значительно реже могут принимать участие в мероприятиях, способствующих приобщению их к народной культуре [5].

Подобные условия накладывают отпечаток на этнопедагогическую и полиэтнопедагогическую деятельность педагога, и, в свою очередь, неминуемо являются препятствием в его непосредственной работе, в отличие от городских педагогов, сталкивающихся с такими рода проблемами значительно реже.

На сегодняшний день, как показывает практика, к национальному воспитанию обучающихся необходимо привлекать больше взрослых. Все это доказывает важность и подтверждает необходимость специальной этнопедагогической и полиэтнопедагогической подготовки будущих педагогов к работе в многонациональном сельском образовательном учреждении. Ведь, по сути, педагог, который ещё на вузовской скамье получит специальную этнопедагогическую и полиэтнопедагогическую подготовку, гораздо быстрее адаптируется в многонациональном педагогическом коллективе образовательного учреждения, сумеет найти контакт с родителями своих подопечных, будет иметь представление о характере взаимоотношений сельских жителей, и знать этнопсихологические особенности своих воспитанников. Мы считаем, что скоординированная работа педагога во многом упростит решение проблемы национального, нравственного, патристического, эстетического, гражданского воспитания и проблему воспитания личности сельского обучающегося в целом. Имеющиеся исследования, моделирующие личность педагога, который будет работать в многонациональном сельском образовательном учреждении, недостаточно учитывают необходимость этнопедагогической и полиэтнопедагогической подготовки будущих педагогов к работе в условиях дагестанских сёл, что предполагает моделирование системы этнопедагогической и полиэтнопедагогической подготовки педагога по данной проблеме; содержания и технологии его подготовки; осознание необходимости использования народного воспитания дагестанских народов. В связи с этим высшие образовательные учреждения должны решать одну из социальных задач – подготовку будущего педагога к работе в многонациональном сельском образовательном учреждении с учётом этносоциокультурных факторов окружающей среды. Этнопедагогическая и полиэтнопедагогическая культура, став достоянием конкретного педагога, должна придать организуемой им образовательно-воспитательной деятельности полиэтно-национальную направленность [6].

При этом ценности и нормы традиционной педагогической культуры, искусство, нравственность, все достижения общечеловеческой культуры, социальной жизни должны проникать в систему целостного педагогического процесса, ориентируя будущего педагога на гуманитарно-личностное развитие и саморазвитие.

Выявить этнический потенциал содержания национального образования во многом поможет учет культурно-исторических, духовно-нравственных традиций народов Дагестана в их единстве с общечеловеческой культурой. Личность в этом случае рассматривается не только в рамках социума, но и этноса. Такой подход в определении содержания образования принято называть культурологическим, поскольку он предусматривает фундаментализацию содержания педагогического образования, характеризует глубину и широту общефилософских, общекультурных и психолого-педагогических знаний.

Следовательно, этнопедагогическая и полиэтнопедагогическая подготовка обучающихся к работе в сельском многонациональном образовательном учреждении является, по своей сути, целенаправленным процессом, в котором как содержание, так и организация определена полиэтносоциокультурной средой, требованиями к людям, занимающимся обучением и воспитанием.

В нашем исследовании под этнопедагогической и полиэтнопедагогической готовностью педагога к работе в сельском многонациональном образовательном учреждении **мы понимаем:** морально-психологическое состояние, характеризующееся осознанностью педагогом своего места в целостном педагогическом процессе; достаточный уровень развития полиэтнопедагогической культуры; комплекс полиэтнопедагогических знаний, умений и навыков; сформированные профессиональные качества педагога, способствующие осуществлению педагогической деятельности по воспитанию и обучению сельских обучающихся средствами народной педагогики, таким образом, задачами такой подготовки являются: включение обучающихся в родную этническую и полиэтническую традицию; формирование у них необходимого уровня этнопедагогической и полиэтнопедагогической направленности и активности педагога, устойчивых интересов к этнопедагогической и полиэтнопедагогической деятельности и традиционной культуре воспитания, развитие потенциальных способностей в практической этнопедагогической и полиэтнопедагогической деятельности.

Исходя из всего вышеизложенного, мы пришли к выводу, что осуществление основных целей этнопедагогической и полиэтнопедагогической подготовки возможно, но только в рамках моделирования требуемых знаний, умений, личностных качеств педагога, поскольку именно в этом случае модель представит своеобразным ориентиром, благодаря которому возникнет возможность построения содержания этнопедагогической и полиэтнопедагогической подготовки будущих педагогов. Содержание этнопедагогической и полиэтнопедагогической готовности педагога к работе в сельском образовательном учреждении представлено взаимосвязанными внешними и внутренними отношениями мотивационно-ценностного, когнитивного и операционного блоков, где мотивационно-ценностный блок связан с мотивационно-ценностным отношением личности к этнопедагогической и полиэтнопедагогической деятельности, когнитивный – с теоретической готовностью, операционный – с практической.

Библиографический список

1. Алижанова Х.А. Применение исследовательского метода в образовательном процессе. *European Social Science Journal*. 2012; 10-1 (26): 44 – 50.
2. Магомедов Ш.А. Особенности подготовки будущих педагогов к работе в сельской местности. Махачкала, 2013.
3. Омарова М.О., Алижанова Х.А. Дидактические особенности проектной деятельности в профессиональном образовании. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки*. 2014; 3 (28): 127 – 130.
4. Омарова М.О., Алижанова Х.А. Профессиональное становление педагога как культура профессионально-личностного самоопределения. *European Social Science Journal*. 2014; 6-2 (45): 196 – 201.
5. Библер В.С. *От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в 21 век*. Москва, 2005.
6. Шиянов Е.Н. *Формирование потребностно-мотивационной сферы будущего учителя*. Москва, 2003

References

1. Alizhanova H.A. Primenenie issledovatel'skogo metoda v obrazovatel'nom processe. *European Social Science Journal*. 2012; 10-1 (26): 44 – 50.
2. Magomedov Sh.A. *Osobennosti podgotovki buduschih pedagogov k rabote v sel'skoj mestnosti*. Mahachkala, 2013.
3. Omarova M.O., Alizhanova H.A. Didakticheskie osobennosti proektnoj deyatel'nosti v professional'nom obrazovanii. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2014; 3 (28): 127 – 130.
4. Omarova M.O., Alizhanova H.A. Professional'noe stanovlenie pedagoga kak kul'tura professional'no-lichnostnogo samoopredeleniya. *European Social Science Journal*. 2014; 6-2 (45): 196 – 201.
5. Bibler V.S. *Ot naukoucheniya – k logike kul'tury: Dva filosofskih vvedeniya v 21 veke*. Moskva, 2005.
6. Shiyonov E.N. *Formirovanie potrebnostno-motivacionnoy sfery budushchego uchitelya*. Moskva, 2003

Статья поступила в редакцию 28.04.17

УДК 372.881.161.1

Matveeva L.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Tobolsk Pedagogical Institute n.a. D. I. Mendeleev (branch) of Tyumen State University (Tobolsk, Russia), E-mail: antusya@rambler.ru*

SELF DEPENDENT WORK AT LESSONS AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY OF YOUNG SCHOOL-CHILDREN. The article reveals a process of development of cognitive activity of junior schoolchildren as an actual pedagogical problem. The author gives a theoretical analysis of effective ways of developing of cognitive activity, one of which rightly considers the independent work of students at the lesson. The author determined the basic psychological and pedagogical conditions for organizing independent work (taking into account age features, differential approach and systemic nature), based on which they organized the experimental work on the development of cognitive activity of pupils. Tasks for independent work are divided into three levels: reproducing, reconstructive-variative and creative. The experience that is described in the article can be useful for primary school teachers for solving the problem of development of cognitive activity of young schoolchildren.

Key words: cognitive activity, independent activity, organization of independent work.

Л.Н. Матвеева, канд. пед. наук, доц. Тобольского педагогического института им. Д.И. Менделеева (филиала) Тюменского государственного университета, г. Тобольск, E-mail: antusya@rambler.ru

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА НА УРОКАХ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена изучению процесса развития познавательной активности младших школьников как актуальной педагогической проблемы. Автор даёт теоретический анализ эффективных путей развития познавательной активности, одним из которых справедливо рассматривается самостоятельная работа учащихся на уроке. Автором определены основные психолого-педагогические условия организации самостоятельной работы (учёт возрастных особенностей, дифференцированный подход и системность), с опорой на которые была организована экспериментальная работа по развитию познавательной активности учащихся. Задания для самостоятельной работы дифференцированы по трём уровням: воспроизводящие, реконструктивно-вариативные и творческие. Описанный в статье опыт может быть полезен учителям начальных классов для решения проблемы развития познавательной активности младших школьников.

Ключевые слова: познавательная активность, самостоятельная деятельность, самостоятельная работа.

Современная школа ориентирована на личность ребёнка, на её развитие под воздействием целенаправленного процесса воспитания и образования. Результативность этого процесса во многом обусловлена решением проблемы развития познавательной активности, которая выступает средством оптимизации познавательной деятельности школьника.

Проблема развития познавательной активности, поддержки инициативы детей – одна из наиболее злободневных и далеко нерешённых проблем общего образования, так как этот вопрос отражает сложные механизмы взаимодействия биологических, психофизиологических и социальных, а не только педагогических, условий развития ребёнка. В данном контексте велика научная и практическая значимость всего спектра социально-психологических, психолого-педагогических и организационно-управленческих факторов, связанных с проблемой поиска современных подходов к развитию познавательной активности школьников. Однако до сих пор наблюдается недостаточная обеспеченность образовательного процесса программно-методическими материалами, освещающими современные подходы к развитию познавательной активности младших школьников, которые соответствовали бы целям и требованиям современного непрерывного образования.

Психологической основой теории познавательной деятельности стали положения, разработанные в трудах психологов Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, А.И. Щербак и др. Исследование проблемы развития познавательной активности у школьников занимались Ш.А. Амонашвили, Л.И. Божович, В.В. Давыдов, Е.Я. Голант, Б.П. Есипов, Г.И. Щукина и другие, однако она не имеет одного конкретного решения, а является многофакторной. Так, Т.И. Шамова считает, что развитие познавательной активности учащихся зависит от содержания изучаемого материала, от методов обучения, от выбора организационных форм, от организации воспитательной работы, от материальной базы школы и, наконец, от личности преподавателя [1].

Е.А. Меньшикова [2] рассматривает активную познавательную позицию в качестве психологического новообразования младшего школьного возраста, которому присущи:

- поисковая направленность в обучении;
- познавательный интерес и стремление реализовать его как в процессе обучения, так и во внеучебной деятельности;
- эмоциональное протекание деятельности.

Перед современной начальной школой стоит еще ряд существенных задач: обучение школьников самостоятельному приобретению знаний, формирование умений применять их на практике и ориентироваться в потоке информации, развитие

творческого мышления и стремления к познавательной самостоятельности.

Проблемой развития самостоятельной деятельности учащихся занимались известные психологи: А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, И.А. Зимняя и др. Учёные в структуре самостоятельной деятельности выделяют структурные части: осознание цели и условий деятельности, программу действий, самооценку и самокоррекцию. Данные стадии лежат в основе классификации самостоятельной работы: копирующая, воспроизводящая, собственно самостоятельная, творческая. Исходя из этого, психологи оценивают роль самостоятельной работы как фактор, повышающий познавательную активность личности. Следовательно, организации самостоятельной работы необходимо уделять внимание, особенно, в начальной школе.

Несмотря на наличие исследований по проблеме организации самостоятельной работы, в дидактике до сих пор нет единого взгляда на то, что следует считать самостоятельной работой. В середине XX в. был распространён формальный взгляд на самостоятельную работу: с одной стороны, к ней причисляли даже устные ответы учащихся, организованные во время опроса, с другой, считали, что самостоятельная работа должна включать индивидуальное задание, сделанное школьником исключительно не по образцу. Так, первый подход расширял понятие самостоятельной работы, а второй, наоборот, его сужал.

Во второй половине прошлого столетия в дидактике появились исследования, в которых представлено глубокое понимание сущности самостоятельной работы. Так, советский ученый-педагог Б.П. Есипов самостоятельную работу определял следующим образом: «Это такая работа, которая выполняется без непосредственного участия учителя, но по его заданию в специально предоставленное для этого время, при этом учащиеся сознательно стремятся достигнуть поставленной в задании цели, проявляя свои усилия и выражая в той или иной форме результаты своих умственных или физических (или тех и других вместе) действий» [3, с. 15]. Исследователь указал на то, что самостоятельная работа школьников может и должна соответствовать различным дидактическим задачам: помогать формировать новые знания, закреплять умения и навыки, учить использовать знания на практике и в нестандартных условиях. Б.П.Есипов отмечал необходимость установления связи между качественной стороной самостоятельной работы и содержательной стороной процесса обучения. Кроме того, педагог подчеркивал роль самостоятельной работы в воспитании волевой и творческой личности.

И.А. Зимняя отмечает: «...подлинно самостоятельная работа как самостоятельная учебная деятельность может возникнуть

на основе «информационного вакуума». Он возникает, когда у обучающихся формируется потребность узнать, освоить что-то новое, неизвестное, нужное, важное для себя, а средств удовлетворения такой потребности в учебном процессе нет. Это, в свою очередь, предполагает необходимость направленной работы учителя на создание предпосылок возникновения у них такой потребности» [4, с. 150].

На протяжении истории изучения самостоятельной работы известны многочисленные ее классификации: Е.Я. Голанта, И.И. Малкина, В.П. Стрезикозина и др.

В основе классификации П.И. Пидкасистого лежит уровень самостоятельной продуктивной деятельности учеников, что явилось основанием для выделения трех типов самостоятельных работ:

- воспроизводящих (на основе образца);
- реконструктивно-вариативных;
- творческих [5].

Воспроизводящая самостоятельная работа призвана формировать и закреплять умения и навыки школьника, помогает запоминать способы действий в конкретной ситуации, ограничиваясь простым воспроизведением действий по образцу. Несмотря на это, их значение велико: они создают основу для дальнейшей организации самостоятельной деятельности школьника.

Реконструктивно-вариативная самостоятельная работа направлена на обучение школьника самостоятельному анализу события, явления, факта и формирование приёмов и методов познавательной деятельности, формирует умения и навыки, необходимые для поиска нового решения, обобщения и систематизации имеющихся знаний, решения нестандартных ситуаций. Данный вид самостоятельной работы помогает школьнику осмысленно переносить знания в типовые задачи, развивает внутренние мотивы к познанию и мыслительную активность школьника и формирует предпосылки для будущей творческой деятельности школьника.

Творческая самостоятельная работа замыкает систему самостоятельной работы и направлена на формирование творческой личности. Самостоятельная работа данного вида развивает умения и навыки самостоятельного поиска решения творческой задачи. Происходящие при этом обобщение и систематизация имеющихся знаний, использование их в новых нестандартных ситуациях учит школьника самостоятельно учиться.

Самостоятельность школьников тесно взаимосвязана с познавательной активностью. Известный педагог М.А. Данилов [6] раскрывает эти отношения, называя их познавательной самостоятельностью, и указывает, через какие характеристики она проявляется в учебной деятельности: так, школьник

- умеет и стремится самостоятельно мыслить;
- может ориентироваться в новой ситуации и находить свой способ решения задачи;
- стремится не только усвоить знания, но и способы их получения;
- критически подходит к суждениям других;
- способен к собственным суждениям.

Необходимость проведения самостоятельной работы в качестве стимулятора познавательной активности обусловлена ещё и тем, что, ориентированная на определенный возраст школьников, она может выполнять задачи вербального, сенсорного и двигательного развития школьника. Реализуя эти условия в полной мере, можно целостно и всесторонне развить личность ребенка, например, увеличить объем, широту, интенсивность и устойчивость внимания, улучшить характеристики памяти, волевые, эмоциональные качества личности, потребности и мотивацию процесса обучения.

Важно учитывать какие психические процессы будут задействованы, какие будут развиваться мыслительные операции, на какую деятельность: репродуктивную, поисковую или творческую – будет опираться выполняемая школьниками самостоятельная работа. Учитель должен учитывать не только их возрастающую сложность, но и предугадать объективно их значимость для школьника и эмоциональное воздействие на него.

Таким образом, организация управления самостоятельной деятельностью в качестве психологической предпосылки развития познавательной активности опирается на учёт возрастных особенностей школьников.

Развитие самостоятельности школьников осуществляется при постепенном переходе от репродуктивных методов к творческим методам, от конкретных действий к целостной системе учебной деятельности. Но это происходит только тогда, когда

сочетание репродуктивной и продуктивной учебной деятельности является целесообразным, и увеличение доли продуктивной происходит постепенно.

Исследователи отмечают взаимосвязь продуктивных и репродуктивных элементов в деятельности; репродуктивные составляют строительный материал, основу творческой деятельности. Единство репродуктивных и продуктивных элементов учебной деятельности есть необходимое условие формирования учащегося как субъекта учебной деятельности.

В основе управления самостоятельной деятельностью школьников лежит ряд принципов:

- 1) организация дифференцированного подхода;
- 2) постепенное возрастание трудности заданий;
- 3) постепенное изменение роли учителя: переход от позиции активного руководства до позиции пассивного наблюдателя за процессом;
- 4) постепенное вытеснение контроля учителя за процессом и переход на самоконтроль.

Таким образом, теоретический анализ проблемы позволяет нам выделить следующие психолого-педагогические условия организации самостоятельной работы как средства развития познавательной активности:

- 1) учёт возрастных особенностей познавательной деятельности младших школьников при организации самостоятельной работы.
- 2) комплектование заданий для самостоятельной работы с учётом дифференцированного подхода с постепенным их усложнением.
- 3) системность включения самостоятельной работы в учебный процесс.

Наше педагогическое исследование было направлено на развитие познавательной активности у младших школьников в ходе выполнения самостоятельной работы на уроках.

Данные первичной диагностики на констатирующем этапе педагогического эксперимента в целом свидетельствовали о том, что познавательная активность школьников невысока, и они предпочитают выполнять задания по образцу, причем выполняют их более успешно, чем задания, требующие определённых усилий для поиска нового решения.

В связи с представленными выше теоретическими положениями для повышения уровня познавательной активности был разработан комплекс дифференцированных заданий по основным предметам начальной школы для обучающихся 3 класса, реализация которого в учебном процессе велась с учётом выявленных нами психолого-педагогических условий (учёт возрастных особенностей, дифференцированный подход и системность). Задания для самостоятельной работы были нами сгруппированы по трем уровням в соответствии с классификацией П.И. Пидкасистого: воспроизводящие, реконструктивно-вариативные и творческие.

В начале реализации разработанного нами комплекса учащиеся выполняли задания на основе образца (воспроизводящий уровень). Те школьники, которые не испытывали затруднения с выполнением заданий первого уровня, могли перейти к выполнению заданий реконструктивно-вариативного уровня. Выполняя задания третьего творческого уровня, учащиеся экспериментальной группы опирались на следующие способы действия: анализ, синтез, классификация и т. д., что должно было позитивно отразиться в дальнейшем их применении на новом материале.

Кроме того, задания разных уровней предлагались детям в зависимости от целей, реализуемых на уроке. Задания воспроизводящего уровня в основном применялись на уроках изучения нового материала, реконструктивно-вариативного уровня – на уроках закрепления и повторения изученного материала, творческого уровня – чаще в ходе закрепления и на повторительно-обобщающих уроках. Задания к самостоятельным работам составлялись также с учётом возможности их выполнения коллективно, по группам или индивидуально. Для формирования мотивационной сферы школьников предлагались задания интересные, доступные для выполнения, тем самым, поддерживающие их уверенность в себе, создавались условия для положительных переживаний ситуации успеха, применялась система поощрений.

В ходе наблюдения за экспериментальным классом нами было отмечено, что школьники экспериментального класса проявляют больший интерес к работе, имеют в целом положительную мотивацию и эмоциональный настрой. Кроме того, увеличилась производительность труда: вместо 10 – 12 минут на са-

мостоятельную работу одинакового объема и степени трудности стало уходить 6 – 8 минут.

Уровень развития познавательной активности школьников экспериментального класса, по сравнению с результатами контрольного класса, повысился по всем параметрам: стало больше учащихся с высокими и средними показателями (на 16% и 4% соответственно), а количество учащихся с низким уровнем уменьшилось (на 20%). В контрольном классе также произошли

изменения, но незначительные: разница в показателях составила всего 4%.

Полученные результаты не исчерпывают всех аспектов изучаемой проблемы. Перспективами дальнейшей работы в данном направлении темы могут стать: выявление особенностей развития познавательной активности у младших школьников в зависимости от других условий обучения, гендерных различий и т. п.

Библиографический список

1. Шамова Т.И. Приемы активизации познавательной деятельности в обучении. *Педагогика*. 2002; 8: 74 – 84.
2. Меньшикова Е.А. О психолого-педагогической природе активной познавательной позиции младших школьников. *Начальная школа*. 2009; 10: 18 – 20.
3. Есипов Б.П. *Самостоятельная работа учащихся на уроках*. Москва: Учпедгиз, 1961.
4. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*. Москва: Логос, 2000.
5. Пидкасистый П.И. *Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении*. Москва: Просвещение, 1980.
6. Данилов М.А. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения. *Советская педагогика*. 1961; 8: 15 – 21.

References

1. Shamova T.I. Priemy aktivizatsii poznatel'noy deyatel'nosti v obuchenii. *Pedagogika*. 2002; 8: 74 – 84.
2. Men'shikova E.A. O psikhologo-pedagogicheskoy prirode aktivnoy poznatel'noy pozitsii mladshih shkol'nikov. *Nachal'naya shkola*. 2009; 10: 18 – 20.
3. Esipov B.P. *Samostoyatel'naya rabota uchashchisya na urokah*. Moskva: Uchpedgiz, 1961.
4. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psikhologiya*. Moskva: Logos, 2000.
5. Pidkastyj P.I. *Samostoyatel'naya poznatel'naya deyatel'nost' shkol'nikov v obuchenii*. Moskva: Prosveschenie, 1980.
6. Danilov M.A. Vospitanie u shkol'nikov samostoyatel'nosti i tvorcheskoj aktivnosti v processe obucheniya. *Sovetskaya pedagogika*. 1961; 8: 15 – 21.

Статья отправлена в редакцию 02.05.17

УДК 378

Mikhailov D.A., postgraduate, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: alizhanowa@mail.ru
Alizhanova H.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: alizhanowa@mail.ru

CREATIVE ENVIRONMENT AS THE CONDITION FOR FORMATION OF LEGAL COMPETENCE OF THE BACHELOR OF PEDAGOGICAL EDUCATION. The article studies a problem of forming the legal competence of the bachelor of pedagogical education. The authors consider the pedagogical conditions conducive to the modification of the nature of the activity and determines the range of phenomena and duration of the process. The classification and stages of the design of educational environments are cited. The effectiveness of the educational creative environment is proved, when forming the legal competence of the bachelor of pedagogical education. The authors conclude that the educational and creative environment allows using different types of activities (educational, practical, research, social), learning through active, creative nature, focus on developing the ability to operate with legal knowledge and skills, psychological bases of development of personal qualities, ensures efficient formation of legal competence of the future specialist.

Key words: vocational training, bachelor of teacher education, legal competence, pedagogical conditions, educational creative environment.

Д.А. Микаилов, аспирант, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: alizhanowa@mail.ru

Х.А. Алижанова, д-р пед. наук, проф. каф. педагогики, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: alizhanowa@mail.ru

ТВОРЧЕСКАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена проблеме формирования правовой компетенции бакалавра педагогического образования. Рассмотрены педагогические условия способствующие видоизменению характера деятельности и определяющие круг явлений, и длительность процесса, приведена классификация и этапы проектирования образовательных сред, обоснована эффективность образовательной творческой среды при формировании правовой компетентности бакалавра педагогического образования. Авторы делают вывод о том, образовательная творческая среда позволяет использование различных видов деятельности (учебной, практической, научно-исследовательской, общественно-полезной), организация обучения на основе активного, творческого характера, ориентация на формирование способности оперировать правовыми знаниями и умениями, как психологической основы развития личностных качеств, обеспечивает эффективное формирование правовой компетентности в будущего специалиста.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, бакалавр педагогического образования, правовая компетентность, образовательная творческая среда.

Политический и социально-экономический характер современного общества, расширение международных контактов во всех сферах жизни обуславливают необходимость владения правовой компетентностью каждым специалистом, поскольку не знание основ права препятствует внедрению в учебный процесс и практику достижений мировых технологий. В связи с этим система образования призвана обеспечить более высокий уровень

сформированности профессиональной культуры бакалавра педагогического образования, важнейшей составляющей которой становится правовая компетентность, позволяющая решать профессиональные задачи в рамках правового поля.

В «Квалификационной характеристике должностей работников образования» правовая компетентность рассматривается умение работника, эффективно использовать в профессиональ-

ной деятельности законодательных и иных нормативных правовых документов органов власти для решения соответствующих профессиональных задач.

По мнению Л.М. Гончаровой, правовая компетентность представляет собой совокупность способностей и личностно-волевых установок, определяющих возможность и стремление личности сопоставлять свое социальное поведение с правом и другими, действующими в обществе, нормами [1].

М.Е. Полякова в своём исследовании определяет правовую компетентность личности как целостное образование, отражающее готовность к решению задач, требующих правовых знаний и использованию их в профессиональной деятельности [2].

На наш взгляд, правовая компетентность личности должна включать знания права и практические умения, отражающие его способность использовать универсальные способы деятельности, основанные на совокупности правовых знаний в профессиональных ситуациях. Правовая компетентность бакалавра педагогического образования предполагает: знание о механизмах правового регулирования в рамках педагогических ситуаций; умение выделять правовые аспекты, возникающие в педагогических ситуациях и определять адекватность их разрешения правовыми средствами, а так же прогнозировать последствия принимаемых решений; способность анализировать сложившуюся правовую ситуацию с различных позиций и с учётом состязательности юридических процедур.

На сегодняшний день бакалавр педагогического образования имеет определённый уровень правовой подготовки, но сам процесс является фрагментарным и стихийным.

На качество формирования правовой компетентности бакалавра педагогического образования оказывают влияние различные педагогические условия, способствующие видоизменению характера деятельности и определяющие круг явлений, и длительность процесса. Таким образом, важно уметь создать оптимальные условия, обеспечивающие необходимый уровень сформированности правовой компетентности.

В педагогическом аспекте «условие» имеет немало контекстных понятий. Ряд ученых считают, что рассматриваемые определения включают в себя только те условия, которые являются внешними по отношению к обуславливаемой педагогической системе. Х.А. Алижанова считает правомерным рассмотрение в качестве условий потенциал педагогических работников, материальные возможности, включая педагогические средства, учебно-методическая обеспеченность учебного процесса и т. д. [3; 4].

В своих исследованиях М.Е. Дуранов определяет педагогические условия как зависимости, обеспечивающие необходимую достаточную полноту, отбор специфического содержания, форм и методов обучения и воспитания студентов для решения конкретной педагогической задачи [5].

Анализ исследований в области педагогики, направленных на выявление наилучших условий протекания педагогического процесса, позволил определить педагогические условия, в контексте нашего исследования, как совокупность необходимых и обязательных факторов, обеспечивающих эффективное формирование правовой компетентности бакалавра педагогического образования, которые нами разбиты на две группы:

- общепедагогические, характеризующие механизм реализации социального заказа общества на подготовку бакалавра педагогического образования к их профессиональной деятельности;

- дидактические, характеризующие возможности формирования правовой компетентности бакалавра педагогического образования.

Одним из определяющих условий эффективного формирования профессиональной компетентности бакалавра педагогического образования выступает образовательная среда, которую мы рассматриваем как педагогический феномен сложной природы, многокомпонентный и многофакторный, представляющий собой систему влияний и условий формирования личности, возможностей для её развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении.

На структуру образовательной среды согласно теории П.Я. Гальперина будут влиять следующие психологические условия: адекватная мотивация освоения действия и его осуществления; наличие полноценной ориентировки и исполнение осваиваемого действия; свойства действия, доведенные до желаемого уровня; перенесение действия в идеальный (умственный) план [6].

Проектирование образовательной среды включает пять взаимосвязанных этапов:

- на первом этапе осуществляется определение предмета деятельности, типа образовательной среды с включением элементов (множество предметов деятельности), информационное поле, инструментальные средства;

- на втором этапе деятельность обретает алгоритмический вид, т. е. определена последовательность действий, характеризующаяся мотивационными особенностями, типом ориентировки и целью;

- на третьем этапе для каждого действия определяют инструментальные средства и материалы, необходимые для его выполнения;

- на четвертом этапе, разрабатывается дисциплинарная составляющая образовательной среды, на основе анализа действий, входящих в состав профессиональной деятельности;

- на пятом этапе оптимизируется объём, содержание и порядок следования дисциплин.

Реальная практика высшего профессионального образования, как правило, сталкивается с тем, что организация образовательного процесса регламентирована рядом положений и стандартов, задающих основную структуру дисциплинарной составляющей образовательной среды. Студент, пришедший в высшее учебное заведение прямо со школьной скамьи, в общем случае, имеет очень отдалённое представление о будущей профессиональной деятельности, чему подтверждением анализ существующей практики подготовки бакалавра педагогического образования, который показывает, что эта ситуация является неблагоприятной для эффективного становления профессиональной деятельности, поскольку в высшем учебном заведении доминирует дисциплинарная составляющая. Несмотря на то, что преподаватели отдают себе отчёт в том, что одним из важных условий обеспечения правовой компетентности является наличие образовательной творческой среды. Но осознание самого факта не означает, что преподаватель успешно создаёт данную среду.

На сегодняшний день выделяют следующие виды образовательных сред:

- догматическая предполагающая преобладание традиций, авторитета, обряда, веления как абсолютного закона, дисциплины, порядка и добросовестности необходимости как жизненной императивы личности. В рамках догматической среды формирующаяся личность, обладает высокой степенью пассивности, отрешённостью и апатией;

- среда безмятежного потребления, предполагающая отсутствие упорства, беззаботность, безынициативность, характеризуется атмосферой мнимого внутреннего благополучия. В рамках среды безмятежного потребления формируется личность пассивная, неспособная к напряжению и борьбе, довольствующаяся тем, что у неё есть;

- среда внешнего лоска и карьеры, предполагающая упорство в достижении цели, на основе холодного расчёта. В рамках данной среды формируются такие качества личности, как фальшь и лицемерие, среда задаётся по отношению к нему, как нечто имеющее ту или иную значимость для организма;

- творческая, предполагающая свободу мысли, энтузиазмом, преобладанием творческих отношений, терпимостью и уважением к личности. В рамках творческой среды важнейшим условием выступает отсутствие авторитетного лидера, навязывающего свою точку зрения формирование активной и способной к преобразованию окружающего мира личности.

Рассматривая образовательную творческую среду как условие формирования правовой компетентности бакалавра педагогического образования, опираясь на классификацию Г.А. Ковалева и в качестве структурных компонентов выделили:

- физическое окружение характеризующейся, степенью открытости закрытости учебных корпусов внутреннего дизайна (размер, форма аудиторий и других помещений вуза) предметно-вещное оформление пространства (плакаты, стенды и т. п.),

- человеческий фактор характеризующееся – соотношением пространства социальной плотностью субъектов педагогического процесса и его влиянием на поведение и успеваемость студентов;

- программа обучения характеризующаяся, стилем преподавания и характером социально-психологического контроля, педагогическими технологиями и содержанием программ обучения и т. п. [7].

Следует отметить, что в образовательной творческой среде в отличие от образовательной среды, которая может быть как

эмоционально насыщенной, так и эмоционально бедной, всегда превалирует эмоционально насыщенная, комфортная обстановка, предполагающая свободу и активность, самостоятельность, возможность личностного развития, формирующая готовность к нестандартным решениям.

Образовательная творческая среда, направленная на эффективное формирование правовой компетентности бакалавра педагогического образования предполагает возможное использование проектных и творческих методов, обеспечивающих развитие правовых знаний, умений для осуществления профессиональной деятельности.

Таким образом, образовательная творческая среда позволяет использование различных видов деятельности (учебной, практической, научно-исследовательской, общественно-полезной), организация обучения на основе активного, творческого характера, где бакалавр педагогического образования является субъектом, а не объектом педагогического процесса, ориентация на формирование способности оперировать правовыми знаниями и умениями, как психологической основы развития личностных качеств, обеспечивает эффективное формирование правовой компетентности в будущего специалиста.

Библиографический список

1. Гончарова Н.Л. Категории «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме. *Сборник научных трудов СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки»*. 2007; 5: 21 – 25.
2. Полякова М.Е. *Формирование правовой компетентности студентов технического вуза*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2007.
3. Алижанова Х.А. Педагогические условия экономической подготовки обучающихся с использованием методов маркетинговых исследований. *Среднее профессиональное образование*. 2009; 5.
4. Алижанова Х.А., Гаджиев Г.М. Игровые технологии обучения основам менеджмента. *Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки*. 2011; 2.
5. Дуранов М.Е. *Исследовательский подход к профессиональной педагогической деятельности*: учебное пособие. Челябинск, 1996.
6. Гальперин П.Я., Талызина Н.Ф. В основе – управление процессом усвоения знаний. *Вестник высшей школы*. 1965; 6: 19 – 24.
7. Ковалев А.Г. *Психология личности*. Москва, 1970.

References

1. Goncharova N.L. Kategorii «kompetentnost'» i «kompetenciya» v sovremennoj obrazovatel'noj paradigme. *Sbornik nauchnykh trudov SevKavGTU. Seriya «Gumanitarnye nauki»*. 2007; 5: 21 – 25.
2. Polyakova M.E. *Formirovanie pravovoj kompetentnosti studentov tehničeskogo vuza*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogičeskikh nauk. Moskva, 2007.
3. Alizhanova H.A. Pedagogičeskie usloviya `ekonomičeskoy podgotovki obučayuschihsy s ispol'zovaniem metodov marketingovykh issledovaniy. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2009; 5.
4. Alizhanova H.A., Gadzhiev G.M. Igrovyte tehnologii obučeniya osnovam menedzhmenta. *Izvestiya DGPU. Psihologo-pedagogičeskie nauki*. 2011; 2.
5. Duranov M.E. *Issledovatel'skij podhod k professional'noj pedagogičeskoy deyatel'nosti*: uchebnoe posobie. Chelyabinsk, 1996.
6. Gal'perin P.Ya., Talyzina N.F. V osnove – upravlenie processom usvoeniya znaniy. *Vestnik vysshej shkoly*. 1965; 6: 19 – 24.
7. Kovalev A.G. *Psihologiya lichnosti*. Moskva, 1970.

Статья поступила в редакцию 26.04.17

УДК 37.017.4

Lopoukha T.L., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Novosibirsk Highest Military Command School (Novosibirsk, Russia), E-mail: lopoukha@yandex.ru

Podmarenko A.A., teacher, Novosibirsk Highest Military Command School; postgraduate, Omsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: podmarenko@mail.ru

THE ORGANIZATION OF THE POLITICAL EDUCATION OF CADETS OF A MILITARY ACADEMY. The paper analyzes problems of organization of the political education of cadets of modern military schools. Among the most significant tasks is the formation of the theory and rationale of contemporary practices of political education. It explores possible organizational forms. The formation of theoretical approaches to political education allowed to formulate its basics and main groups of principles (general principles of education in the framework of cultural approach to organizations of the military-pedagogical process, professional education), substantiates the idea of political education of students in the assimilation of cultural, historical and professional experience. The research justifies the conditions of development of professional culture, organizational forms of political education.

Special attention is paid to practice of participation of students in political activities and justification for the integrated development of their political culture. The organization of the political education of students, its contents, theoretical and methodological basis, organizational forms, means and methods.

Key words: military-pedagogical process, political education, students.

Т.Л. Лопуха, канд. пед. наук, доц., Новосибирского высшего военного командного училища, г. Новосибирск, E-mail: lopoukha@yandex.ru

А.А. Подмаренко, преп. Новосибирского высшего военного командного училища, аспирант Омского государственного педагогического университета, г. Новосибирск, E-mail: podmarenko@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ПОЛИТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

В статье анализируются проблемы организации политического воспитания курсантов современных военных вузов. Среди них наиболее значимыми являются формирование теории и обоснование современных практик политического воспитания. Исследуются его возможные организационные формы. Формирование теоретических подходов к политическому воспитанию позволило сформулировать его сущность и основные группы принципов (общие принципы воспитания в рамках культурологического подхода, организации военно-педагогического процесса, профессионального воспитания), обосновывается идея политического воспитания курсантов на основе усвоения культурно-исторического и профессионального опыта. Обоснованы условия развития профессиональной культуры, организационные формы политического воспитания.

Особое внимание уделено практике участия курсантов в политической деятельности и обоснованию комплексного характера развития их политической культуры.

Ключевые слова: военно-педагогический процесс, политическое воспитание, курсанты.

Организация – одна из ключевых функций управления военным вузом, обеспечивающая формирование необходимой для политического воспитания курсантов инфраструктуры, форм, методологии и принципов взаимодействия субъектов образовательного процесса, распределения полномочий и ответственности, а также выбор содержательной основы [1]. Обращаясь к теориям моделирования педагогических систем, мы выбираем для решения организаторских задач фрагментарную содержательную модель, отражающую только те позиции, которые необходимо менять в организации образовательного

процесса военного вуза: сущность, принципы, концептуальные идеи, содержательную основу, пути развития политической культуры (направления политического воспитания), основные организационные формы. Вместе с тем мы оставляем без внимания те необходимые параметры системы, которые уже существуют и отвечают требованиям политического воспитания курсантов. Перечисленные позиции, как мы считаем, отвечают принципу необходимости и достаточности для организации политического воспитания курсантов военного вуза на практике (рис. 1).

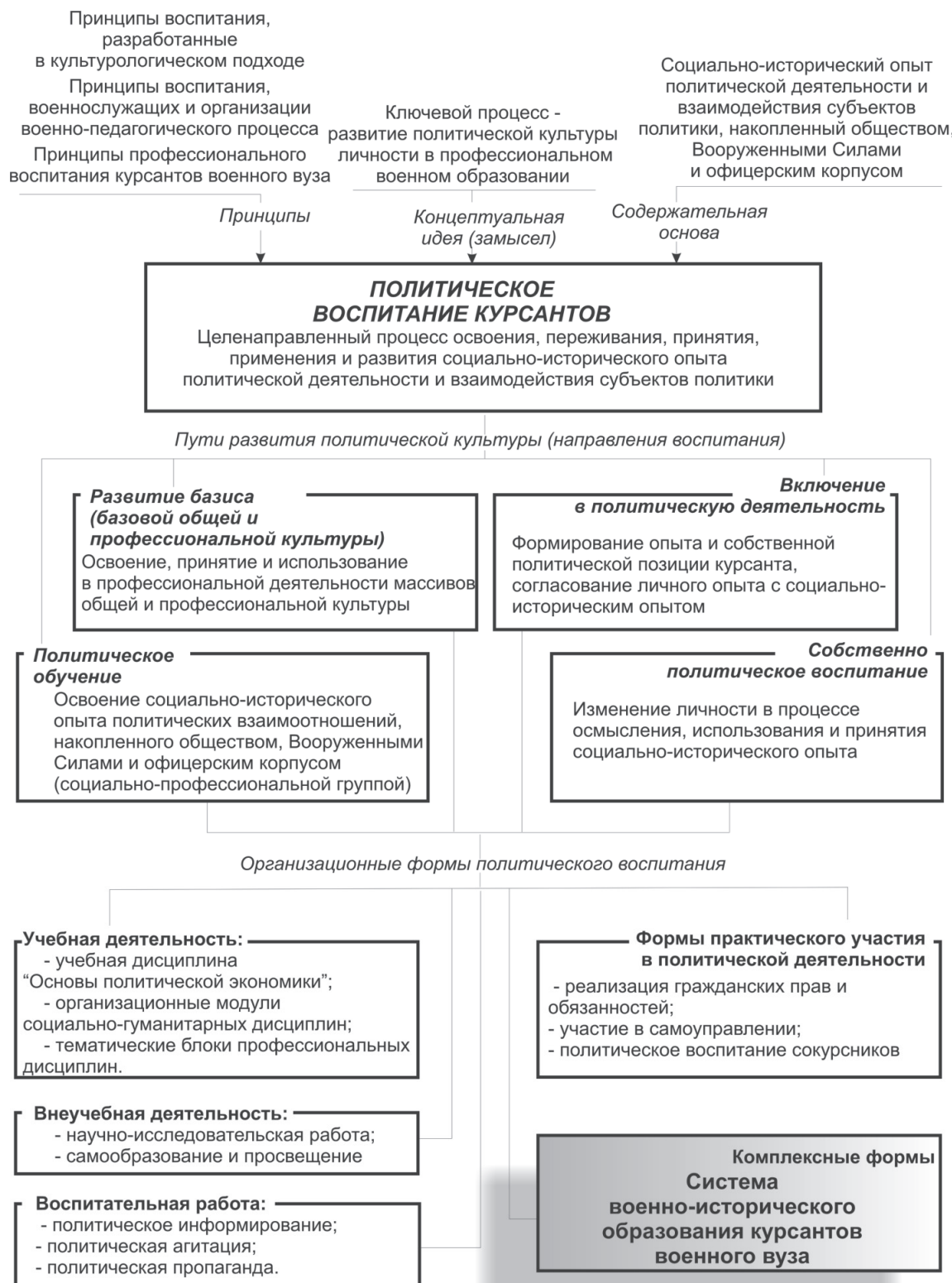


Рис. 1. Организационные основы политического воспитания курсантов военного вуза

Прежде чем охарактеризовать организацию политического воспитания курсантов военного вуза, остановимся на сущности данного процесса. Воспитание – одна из базовых категорий педагогической науки, которая наряду с образованием, обучением и развитием составляет основу её категориально-понятийного аппарата. С позиций базового для нашего исследования культурологического подхода воспитание – это «...процесс ретрансляции системы ценностей, норм, механизмов культуры субъекту общества с целью его адаптации, самоопределения, самосовершенствования и самореализации, где человек не только воспринимает и развивается на основе ценностей культуры, но и вносит в нее принципиально новое, оставляющее его в обществе и истории, культуре и искусстве как образец для подражания и почитания» [2]. Уточнить это наиболее общее определение позволяют работы И.А. Алехина [3], О.Ю. Ананьина [4], О.Ю. Ефремова [5] и прочих учёных, понимающих процесс воспитания военнослужащих как целенаправленную деятельность государства, органов военного управления, командиров и начальников по формированию и развитию качеств личности военнослужащего, обеспечивающих выполнение им своего предназначения. С учетом особых запросов военно-профессиональной деятельности к своему ключевому субъекту – офицеру сущность процесса воспитания курсантов военного вуза раскрывается в работах А.В. Барабанщикова, О.Г. Заецца, Э.Х. Карсанова, А.Д. Лопуха, Т.Л. Лопуха, А.Г. Шабанова и Е.В. Туркина, В.Л. Разгонова и многих других авторов. Общим для перечисленных авторов является понимание воспитания курсантов военного вуза как процесса, усиливающего потенциал личности не только в профессиональной деятельности, но и в личностном, и в профессиональном развитии. Авторы обращаются к глубоким преобразованиям личности в процессе воспитания, поддерживающим профессиональное самоопределение и самореализацию в контексте всей профессиональной жизни будущего офицера. Здесь появляется возможность учесть особенности предмета нашего исследования (развитие политической культуры курсанта как ведущий процесс личностного изменения в политическом воспитании), а также защищаемое положение гипотезы (социально-исторический опыт общества, вооруженных сил и офицерского корпуса как содержательная основа политического воспитания).

В итоге мы определяем *политическое воспитание курсантов военного вуза* как целенаправленный процесс освоения, переживания, принятия, применения и развития социально-исторического опыта политической деятельности и взаимодействия субъектов политики, накопленного обществом, Вооруженными силами Российской Федерации и их офицерским корпусом, в ходе которого, в соответствии с современными требованиями военно-профессиональной деятельности, развивается их личная политическая культура. Результатом политического воспитания курсантов военного вуза является повышение их личного потенциала в решении профессиональных задач с политическим контекстом.

Принципы политического воспитания курсантов военного вуза условно отнесены нами к трем группам. Первую группу составляют общие принципы воспитания, разработанные в рамках культурологического подхода, в частности, в исследовании Г.И. Гайсиной [6]. К их числу автор относит:

- принцип историчности культуры, который в нашем случае означает необходимость представления социально-исторического опыта политической деятельности и взаимодействия субъектов политики как целостной картины, охватывающей не только события и явления политической жизни, но и причинно-следственные связи, образы, идеи, беспристрастно отражающей различные подходы и мнения. Данный принцип должен существенно отличать современное политическое воспитание от советского отсутствием избирательности в выборе содержания;

- принцип учёта субъектности культурного развития и деятельностного характера реализации субъектного начала в культуре, требующий учёта индивидуального восприятия массивов политической культуры на каждого курсанта, различия их влияния на личность. Кроме того, данный принцип требует учёта положений деятельностного подхода к организации воспитания, согласно которому деятельность по освоению, осмыслению, использованию и развитию политической культуры выступает ведущим фактором развития личности;

- принцип единства нормативного и креативного аспектов бытия культуры. Согласно реконструктивному принципу, курсант является

не только потребителем культуры, но и ее творцом, способным как развивать, так и разрушать культуру.

Вторая группа образуется исследованиями, имеющими своим предметом организацию военно-педагогического процесса, воспитания военнослужащих. Если в работах И.А. Алехина [3], О.Ю. Ананьина [4], О.С. Калужного [7], О.Ю. Ефремова [5] и прочих авторов формулируется более 20 принципов воспитания военнослужащих, то применительно к предмету нашего исследования следует подчеркнуть три ключевых из них:

- принцип профессиональной направленности политического воспитания;

- принцип воспитания во всех видах образования и жизнедеятельности курсантов военного вуза;

- принцип единства, согласованности и преемственности воспитательных воздействий.

Наконец, третью группу образуют принципы профессионального воспитания будущих офицеров, сформулированные в работах А. В. Барабанщикова [8], Э.Х. Карсанова [9], А.Д. Лопуха, Т.Л. Лопуха, А.Г. Шабанова и Е.В. Туркина [10], В.Л. Разгонова [11] и др. Применительно к политическому воспитанию нам представляются необходимыми:

- принцип идеологического единства и опоры на идейно-ценностные основы профессионального воспитания;

- принцип принятия курсанта как саморазвивающегося субъекта воспитания и субъект-субъектных отношений в воспитательном процессе;

- принцип идентичности курсанта с офицерским корпусом, вооруженными силами и российским обществом.

Выбор *концептуальной идеи* организации политического воспитания курсантов военного вуза, соответствующей современным условиям военно-профессиональной деятельности и профессионального военного образования мы осуществляли на основе исследований В. Л. Бозаджиева, И.Н. Гомерова, И.Г. Долиной, О.В. Золотарева, Т.Е. Климовой и С.Н. Чернова, А.И. Лушнова, И.А. Тютковой и пр. В качестве концептуальной идеи (замысла) организации политического воспитания курсантов военного вуза используется мысль о том, что достижение его целей возможно за счёт целенаправленного развития политической культуры личности на основе социально-исторического опыта.

Пути решения задачи целенаправленного развития политической культуры курсантов военного вуза (условно их также можно назвать направлениями политического воспитания) определяются при обращении к основным условиям этого процесса. Решая аналогичные исследовательские задачи, Д.А. Солоницын [12] выделил следующие условия развития личной культуры в военно-педагогическом процессе:

- организованная и целенаправленная инкультурация, т. е. управляемое погружение курсанта в политическую культуру общества, вооруженных сил и офицерского корпуса;

- организованная рефлексия собственного развития курсанта как субъекта политической культуры;

- педагогическое сопровождение развития политической культуры курсанта в образовательном процессе военного вуза.

Реализация условий развития политической культуры возможна, если в политическом воспитании курсантов выделить такие направления, как развитие её базиса (базовой общей и профессиональной культуры человека); политическое обучение, собственно политическое воспитание и включение курсантов в практическую политическую деятельность.

Роль базовой общей и профессиональной культуры в развитии политической культуры военнослужащего, с одной стороны, доказана в истории решения проблемы политического воспитания, о которой мы писали выше. В настоящий момент она учтена и отражена в закономерностях педагогического процесса, организованного на основе культурологического подхода в исследованиях. С другой стороны, политическая культура офицера сама по себе есть проявление его общей и профессиональной культуры. Концептуальную модель развития общей и профессиональной культуры в системе профессионального образования разработал А.Н. Галагузов. В частности, он доказал закономерную связь между:

- культурным развитием субъекта и степенью интеграции профессиональных ценностей, идей и идеалов, иных элементов профессиональной культуры в образовательный процесс;

- обеспечением непрерывной культурной преемственности между поколениями профессионалов и профессиональным потенциалом будущего специалиста;

- принятием целостности культурного развития субъекта и эффективности развития отдельных проявлений его общей и профессиональной культуры. Следует отметить, что эти закономерности, безусловно, учитываются в теории и практике военного образования и являются общепринятыми.

Непосредственно к развитию политической культуры относится следующее направление – политическое обучение курсантов. В процессе политического обучения предполагается освоение накопленного опыта политической деятельности и взаимодействия субъектов политики.

Понятие «политическое воспитание» используется нами в двух значениях. Кроме базового процесса, разработкой которого мы занимаемся, это еще и собственно политическое воспитание, т. е. процесс осмысления, принятия и оценки социально-исторического опыта, в ходе которого происходят изменения личности. Необходимость этого направления также доказана в теории и опыте решения проблемы.

Наконец, необходимым направлением политического воспитания курсантов военного вуза мы считаем включение их в реальную политическую деятельность, в которой используется и преобразуется освоенный социально-исторический опыт, формируется личный опыт и согласовывается с социально-историческим опытом, возникает собственная политическая позиция курсанта.

К основам организации политического воспитания курсантов военного вуза мы также относим организационные формы воспитательной работы с ними. В теориях управления педагогическими системами организационная форма определена как один из способов упорядочивания функционирования системы, а ещё ближе к процессу воспитания как «...механизм упорядочивания учебного процесса в отношении позиций его субъектов, их функций, а также завершенности циклов, структурных единиц обучения во времени» [13]. Поскольку политическое воспитание курсантов – комплексный процесс, организационно располагающийся во всех областях образовательного процесса военного вуза, целесообразно, как мы считаем, рассматривать пять групп организационных форм: в учебной деятельности, во внеучебной деятельности, в воспитательной работе, в практической политической деятельности, а также комплексные формы, затрагивающие все перечисленные выше области. Не касаясь содержательной части политического воспитания, кратко охарактеризуем его организационные формы.

Выбор организационных форм политического воспитания основан на положительном опыте практико-ориентированных исследований в области развития как профессиональной культуры курсантов в целом, так и ее отдельных проявлений, выполненных С.В. Веретинным и О.Н. Тымчуком, В.Н. Жешко, В.Р. Коноваловым, О.Н. Монаховым, Н.П. Мураевым, Д.А. Солоницыным и пр. Разделяя организационные формы политического воспитания, мы, тем не менее, учитываем целостность процессов развития личности. При этом в каждой из областей образовательного процесса военного вуза педагогическое влияние может быть сосредоточено на одном из компонентов политической культуры.

Так, в учебной деятельности могут создаваться такие формы политического воспитания, которые будут стимулировать развитие политической культуры курсанта через когнитивный

компонент. Примерами таких форм могут служить специальные дисциплины учебного плана, содержание которых включает социально-исторический опыт политической деятельности и взаимодействия субъектов политики, а также отдельные организационные модули дисциплин гуманитарного плана. Опыт перечисленных выше исследований показывает, что подобные задачи могут решаться практически во всех дисциплинах профессионального блока за счёт введения специального контента или разработки тематических блоков.

Во внеучебной деятельности курсантов, где нет такой формализации, как в учебном процессе, акцент политического воспитания возможен на мотивационном компоненте политической культуры. Формы, которые мы предлагаем в нем использовать, изначально предполагают наличие мотивации, основанной на повышенном познавательном интересе: научно-исследовательская работа, выполняемая на соответствующую тематику, а также самообразование курсанта, которое в плане развития политической культуры обладает повышенным потенциалом.

Воспитательная работа – наиболее активная часть воспитательного процесса в военном вузе. Рассматривая возможности воспитательной работы как направления политического воспитания, мы опираемся на исследования А.В. Барабанщикова [8], В.Н. Богатырева [14], В.А. Копылова [15], А.Ю. Филатова и К.К. Костина [16], других ученых. В общем определении – «...это комплекс согласованных по целям, задачам, направлениям, месту, времени, последовательности, привлекаемым силам и средствам мероприятий, осуществляемых должностными лицами по формированию, поддержанию и восстановлению у личного состава высокого морально-психологического состояния и других качеств, обеспечивающих безусловное выполнение поставленных задач в любых условиях обстановки. Воспитательная работа является составной частью образовательной деятельности высшего военно-учебного заведения» [15, с. 4–5]. Организационные формы политического воспитания в этой области образовательного процесса военного вуза должны, как мы считаем, быть направлены преимущественно на ценностно-ориентационный компонент. Обращаясь к опыту советского времени, мы включили в данную группу: политическое информирование, политическую агитацию и политическую пропаганду, зарекомендовавшие себя как наиболее эффективные в политическом воспитании. При этом мы учитываем, что в новых условиях они должны быть методически и содержательно переработаны и адаптированы.

Дефицитом в сложившихся воспитательных практиках является *практическое участие курсантов в политической деятельности*. Как правило, оно ограничивается формальной реализацией своих избирательных прав. Этим обстоятельством, как мы считаем, обусловлена проблема нашего исследования. В политическом воспитании, нацеленном на развитие политической культуры личности курсанта военного вуза, эта группа может использовать такие формы участия, как: реализация гражданских прав и обязанностей, участие в самоуправлении военным вузом, политическое воспитание сокурсников.

Наконец, комплексный характер развития политической культуры курсанта военного вуза, использование всех предложенных организационных форм политического воспитания возможен в системе исторического образования.

Библиографический список

- Новиков Д.А. *Теория управления организационными системами*. Москва: МПСИ, 2005: 584.
- Скворцова А.Ю., Сушенцева Д.В., Козырева О.А. *Особенности моделирования дефиниций категории «Воспитание» в структуре изучения дисциплины «Теория и методика воспитания»*. Теория и практика образования в современном мире: материалы международной научной конференции. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). Санкт-Петербург: Реноме, 2012: 50 – 53.
- Алехин И.В. *Теория и практика воспитания военнослужащих Вооруженных сил Российской Федерации*. Под ред. И. В. Алехина. Санкт-Петербург: БГТУ, 2004: 248.
- Ананьин О.Ю. и др. *Теория и практика воспитания военнослужащих*. Под общ. ред. Н. И. Резника. Москва: ГУВР ВС РФ, 2005: 340.
- Ефремов О.Ю. *Военная педагогика*. Санкт-Петербург: Питер, 2008: 640.
- Гайсина Г.И. *Культурологический подход в теории и практике педагогического образования*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2002: 37.
- Калужный А.С. *Закономерности и принципы воспитания военнослужащих*. Нижний Новгород, 2004.
- Барабанников А.В. *Психология и педагогика высшей военной школы*. Москва: Воениздат, 1989.
- Карсанов Э.Х. *Инновации в военно-профессиональном воспитании курсантов в военных вузах*: монография. Санкт-Петербург: Астерион, 2014.
- Лопуха А.Д., Лопуха Т.Л., Шабанов А.Г., Туркин Е.В. *Обучение и воспитание в высшей школе*. Новосибирск: НВИ ВВ МВД России им. генерала армии И. К. Яковлева, 2015.
- Разгонов В.Л. *Ценностные ориентиры профессионального воспитания курсантов в учебно-воспитательном процессе военного вуза*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Барнаул, 2016.
- Солоницын Д.А. *Развитие педагогической культуры офицера в процессе военной службы*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2015.
- Новиков Д.А. *Введение в теорию управления образовательными системами*. Москва: Эгвес, 2009.

14. Богатырев В.Н. и др. *Воспитательная работа в Вооруженных силах Российской Федерации*. Под общей редакцией Н.И. Резника. Москва: ГУВР ВС РФ, 2005.
15. Копылов В.А. *Воспитательная работа: содержание, организация, методика*. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2014: 60.
16. Филатов А.Ю., Костин К.К. *Организационно-педагогические условия воспитательной работы в военном учебном заведении на современном этапе развития Вооруженных сил РФ*: монография. Рязань: РВВДКУ, 2012: 255.

References

1. Novikov D.A. *Teoriya upravleniya organizatsionnymi sistemami*. Moskva: MPSI, 2005: 584.
2. Skvorcova A.Yu., Sushenceva D.V., Kozyreva O.A. *Osobennosti modelirovaniya definitsij kategorii «Vospitanie» v strukture izucheniya discipliny «Teoriya i metodika vospitaniya»*. *Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire: materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. (g. Sankt-Peterburg, fevral' 2012 g.). Sankt-Peterburg: Renome, 2012: 50 – 53.
3. Alehin I.V. *Teoriya i praktika vospitaniya voennosluzhaschih Vooruzhennyh sil Rossijskoj Federacii*. Pod red. I. V. Alehina. Sankt-Peterburg: BGU, 2004: 248.
4. Anan'in O.Yu. i dr. *Teoriya i praktika vospitaniya voennosluzhaschih*. Pod obsch. red. N. I. Reznika. Moskva: GUVR VS RF, 2005: 340.
5. Efremov O.Yu. *Voennaya pedagogika*. Sankt-Peterburg: Piter, 2008: 640.
6. Gajgina G.I. *Kul'turologicheskij podhod v teorii i praktike pedagogicheskogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2002: 37.
7. Kalyuzhnyi A.S. *Zakonnomernosti i principy vospitaniya voennosluzhaschih*. Nizhnij Novgorod, 2004.
8. Barabanshikov A.V. *Psihologiya i pedagogika vysshej voennoj shkoly*. Moskva: Voenizdat, 1989.
9. Karsanov E.H. *Innovacii v voenno-professional'nom vospitanii kursantov v voennyh vuzah*: monografiya. Sankt-Peterburg: Asterion, 2014.
10. Lopuha A.D., Lopuha T.L., Shabanov A.G., Turkin E.V. *Obuchenie i vospitanie v vysshej shkole*. Novosibirsk: NVI VV MVD Rossii im. generala armii I. K. Yakovleva, 2015.
11. Razgonov V.L. *Cennostnye orientiry professional'nogo vospitaniya kursantov v uchebno-vospitatel'nom processe voennogo vuza*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Barnaul, 2016.
12. Solonitsyn D.A. *Razvitie pedagogicheskoy kul'tury oficera v processe voennoj sluzhby*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2015.
13. Novikov D.A. *Vvedenie v teoriyu upravleniya obrazovatel'nymi sistemami*. Moskva: Egves, 2009.
14. Bogatyrev V.N. i dr. *Vospitatel'naya rabota v Vooruzhennyh silah Rossijskoj Federacii*. Pod obschej redakciej N.I. Reznika. Moskva: GUVR VS RF, 2005.
15. Kopylov V.A. *Vospitatel'naya rabota: sodержание, organizaciya, metodika*. Krasnoyarsk: Sibirskij federal'nyj universitet, 2014: 60.
16. Filatov A.Yu., Kostin K.K. *Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya vospitatel'noj raboty v voennom uchebnom zavedenii na sovremennom etape razvitiya Vooruzhennyh sil RF*: monografiya. Ryazan': RVVDKU, 2012: 255.

Статья поступила в редакцию 27.04.17

УДК 377

Rabadanova A.A., postgraduate, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),
E-mail: abadanova.ayshat1980@mail.ru

INFLUENCE OF INNOVATIVE METHODS OF TRAINING ON DEVELOPMENT OF CREATIVE ACTIVITY OF THE STUDENT.

The research discusses innovative methods of teaching that promote development of creative cognitive activity and self-education of the student. The creative activity of the student is the introduction of something new. Under the innovation implies certain changes aimed at improving the quality of education. In the education the system reveals diverse group of innovation in educational content, methods, technologies, forms, methods, techniques that impact on the system of specialists training for professional activity. One of the priorities of vocational education is to intensify the development of new methods and technologies of education aimed at ensuring the readiness of future specialist to work in changing situations.

Key words: creative activity, self-education, innovative teaching methods, knowledge, abilities, skills, development of creativity, professional activity.

A.A. Рабаданова, аспирант, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала,
E-mail: abadanova.ayshat1980@mail.ru

ВЛИЯНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА

В данной статье рассматриваются инновационные методы обучения, способствующие развитию творческой познавательной активности и самообразования студента. Творческая деятельность студента – это внедрение чего-либо нового. Под новшеством подразумеваются определённые изменения, направленные на совершенствование качества обучения. В системе образования выявляются разнообразные группы нововведений: в содержании образования, методиках, технологиях, формах, методах, приёмах, что оказывает влияние на систему подготовки специалиста к профессиональной деятельности. Одной из приоритетных задач профессионального образования является активизация разработки новых методов и технологий обучения, направленных на обеспечение готовности будущего специалиста к работе в изменяющихся жизненных ситуациях.

Ключевые слова: творческая деятельность, самообразование, инновационные методы обучения, знания, умения, навыки, развитие креативности, профессиональная деятельность.

В России, как и во всем мире, идёт процесс интенсивного развития инновационных процессов в сфере образования. Практика современного образования показывает, что инновации в педагогике получают сегодня самое широкое распространение в формировании творческой деятельности студентов.

Какие проблемы чаще всего оказываются объектами инноваций? Всё те же вечные педагогические беды: как повысить мотивацию учебно-воспитательной деятельности, с помощью каких методов увеличить объём изучаемого материала. Внедрение более продуманных методов, использование активных форм учебно-воспитательного процесса, новых технологий обучения и

воспитания, способствующих развитию творческой деятельности студента [1].

С поисково-творческим обучением студента профессиональной школы и его самообразованием тесно связан такой важный феномен современного образовательного пространства как инновационная деятельность.

В системе образования выявляются разнообразные группы нововведений: в содержании образования, методиках, технологиях, формах, методах, приёмах, что оказывает влияние на систему подготовки специалиста к профессиональной деятельности. Одной из приоритетных задач профессионального образования является активизация разработки новых методов и технологий

обучения, направленных на обеспечение готовности будущего специалиста к работе в изменяющихся жизненных ситуациях. Особую важность в современных условиях приобретает задача формирования готовности студента к осуществлению творческой деятельности в будущей профессиональной деятельности.

Инноватика – это область знаний, необходимая для эффективного решения задач развития общества в зависимости от их потребностей.

Рассмотрим наиболее часто встречающиеся в научной литературе понятия, относящиеся к изучаемой проблематике. Под новшеством, понимается введение чего-то нового, экспериментально доказанного, которое при соответствующих условиях будет способствовать качественной и эффективной подготовке профессиональных кадров. Нововведение (инновация) – это целенаправленное изменение, вносящее в систему профессионального образования новые стабильные элементы и способствующее переходу системы из одного состояния в другое, более качественное.

Таким образом, преобразование новшества в нововведение есть процесс его внедрения, т. е. инновационный процесс, который включает в себя три составляющие: создание новшества, его распространение и освоение. Инновационный процесс существует благодаря особой деятельности людей. Цель такой деятельности в системе профессионального образования состоит в целенаправленном преобразовании образовательной практики за счёт создания, распространения новых образовательных методов обучения и их составляющих [2].

Главное назначение новых образовательных методов – развитие креативности, творческого мышления студентов, формирование познавательной и научной активности. В основном данными методами взаимодействия в области обучения обращаются те преподаватели и студенты, у которых развито дивергентное мышление, в силу чего они стремятся решить задачу или проблему нетрадиционным способом.

Развитию творческого мышления способствуют следующие методы:

1. Наблюдение.

Это сравнительно простой метод, который широко применяется в СПО и вузовском обучении по всем предметам, начиная с первых курсов. Будучи наглядным методом, наблюдение помогает студентам проникнуть в суть явлений, процессов, ситуаций, подойти к научным обобщениям, подтвердить выводы. Эффективное использование метода достигается тогда, когда студенты знают цель, продумали и усвоили методику, владеют техникой фиксирования изменений объектов или процессов в ходе наблюдения, а также способами обработки результатов.

2. Опыт.

Данный метод является самым важным и обладает большими возможностями. Он способствует формированию творческой направленности личности студента.

3. Эксперимент.

Основное назначение метода – получение новых учебных и научных данных, теоретических выводов, проверка гипотез, создание научных концепций. Естественно это невозможно без высокой научно – теоретической подготовки студентов. В свою очередь, эксперимент содействует обогащению новыми знаниями.

Педагогический эксперимент обычно состоит из трех этапов: констатирующего, формирующего (преобразующего) и контрольного. Каждый из этапов имеет собственную цель, содержание, продолжительность. Констатирующий этап связан с изучением реально существующего педагогического опыта, объективно действующих закономерностей; преобразующий – направлен на формирование новых качеств, процессов, свойств, на преобразование объекта исследования; контрольный – призван установить достоверность преобразований, выводов, творческих положений и т. д.

Дидактические методы – наблюдение, опыт, эксперимент – стоят на «на стыке»: они применяются как в учебном процессе, так и при организации научных исследований.

4. Сократовская беседа (эвристическая беседа).

По технологии метод близок к простой обычной беседе. Суть данного метода в создании проблемной ситуации, благодаря чему студенты сами отыскивают правильные ответы на вопросы преподавателя и каждый ответ должен быть аргументирован. Подобные беседы носят эвристический характер. Ценность данного метода в том, что он способствует развитию мышления и воображения. В ходе эвристической беседы преподаватель путём умело поставленных вопросов заставляет студентов на основе

имеющихся знаний, наблюдений, жизненного опыта, логических рассуждений формулировать новые понятия, выводы и правила.

5. Лабиринт.

Суть метода в следующем, студенты получают для решения задачу, определённую проблему, проблемную ситуацию, одновременно получают ряд верных и ошибочных вариантов – предложений для решения.

6. «Мозговая атака».

Метод сложный на практике применяется редко, но даёт положительный результат при обсуждении спорных вопросов, гипотез, проблемных или конфликтных ситуаций.

7. «Аквариум».

Данный метод частично совпадает с методом «мозговая атака», применяется с аналогичной целью. При работе по этому методу студентов делят на две команды на внешнюю и внутреннюю. Одна из них располагается по кругу, т. е. в «аквариуме», а другая рассаживается вокруг «аквариума» в качестве наблюдателей за тем, как дискутируют их соратники по центру над поставленной проблемой.

8. «Думай, слушай, предлагай».

Цель применения метода – развитие у студентов поисковой познавательной активности.

Методы самостоятельной работы студентов, способствуют формированию у студентов умений и навыков самостоятельной познавательной деятельности, одновременно способствуют развитию других структурных компонентов личности.

С целью влияния на развитие творческого мышления и способностей студентов, интеллектуальных поисковых умений и т.д.

Методы самостоятельной работы студентов в процессе обучения довольно сложно включить в отдельную группу, поскольку большинство дидактических методов многофункциональны и их одновременно можно включить в различные группы. Они способствуют развитию у студентов умений и навыков самостоятельной познавательной деятельности [3].

Профессиональная подготовка специалистов в профессиональном учебном заведении происходит в целостном педагогическом процессе [4].

В состав педагогического процесса входят методы обучения, о которых было сказано выше, а самое главное умение самообразовываться (умение самостоятельно изучать любую литературу). Одним из основных факторов, существенно влияющих на весь учебный процесс, являются методы обучения. Правильно выбранные методы способны плодотворно влиять на весь педагогический процесс.

Методы обучения педагоги выбирают с учётом следующих обстоятельств и условий учебно-воспитательного процесса. Выбор методов обучения процесс очень сложный и ответственный. Основные причины, вызывающие затруднения у работающих педагогов при выборе методов обучения, по мнению В.А. Ситарова, «обусловлены, во-первых, ограниченными знаниями о них; во-вторых, недостаточными представлениями о развивающих, образовательных и воспитательных возможностях методов обучения и их конкретной направленности» [5].

Выбор методов обучения зависит от закономерностей и вытекающих из них принципов обучения; общих целей и задач обучения, воспитания и развития человека; конкретных воспитательно-образовательных задач; особенностей изучаемого предмета и конкретной темы, методики его преподавания; степени сложности, новизны и содержания учебного материала; количества времени, определяемого для изучения материала: типа и структуры занятия; возрастных и индивидуальных особенностей учащихся; интереса учащихся и их познавательными возможностями; материально – технического обеспечения. С учётом перечисленных условий педагог выбирает конкретный метод или их сочетание для проведения занятий.

Педагоги очень часто сталкиваются с равнодушием со стороны студентов к знаниям, с нежеланием учиться, с низким уровнем познавательных интересов, исходя из этого, стараются конструировать и внедрять более эффективные формы, модели, способы, условия обучения [6].

Проблема самостоятельности личности в обучении как ведущий фактор достижения целей обучения, общего развития личности, его профессиональной подготовки требует принципиального осмысления важнейших элементов обучения (содержания, форм, методов) и утверждает в мысли, что стратегическим направлением является не количество изложенного материала, а качество полученной информации. Более оптимальными методами развития самостоятельности, самообразования, по-

знавательной активности являются бригадный метод и педагогическая игра. Данный метод используют для закрепления полученных знаний, установления связей между ними, в том числе и межпредметного характера. Суть метода в том, что группа студентов подразделяется на 3-4 бригады. Каждая из них самостоятельно обсуждает одну и ту же проблему, которую выдвигают перед ними преподаватели. Затем, по истечении отведенного времени, микродискуссия в бригадах завершается и начинается общее обсуждение проблемы, причём каждая бригада докладывает основные идеи, по обсуждаемой проблеме выдвигая свои решения и гипотезы.

В зависимости от учебной дисциплины характер, сложность и пути решения проблем чрезвычайно разнообразны. Преподаватель, применяющий этот метод, излагает и поясняет правила решения задачи, затем он является консультантом и руководителем познавательной деятельности студентов.

Педагогическая игра, метод это или же форма до сих пор нет единой точки зрения на определение данного метода, несмотря на наличие большого количества литературы. Одни относят её к формам учебной работы, другие к методам. Успех игры предопределяется теоретической подготовкой студентов, наличием профессиональных умений, развитием творческого мышления.

В настоящее время в системе образования меняется парадигма конечной образовательной цели: от «специалиста-исполнителя» – к компетентному «профессионалу-исследователю», поэтому все большее значение приобретают хорошо сформированные умения и навыки самостоятельной работы студентов. Во время этой работы студент должен научиться самостоятельно, определять задачи своего личностного развития, развить способности к успешной самореализации в общественной среде.

Для самореализации в будущем, любой личности необходимо заниматься самообразованием.

Так, что же такое самообразование? Если глубоко вникнуть в смысл данного слова, то можно процитировать следующее. Самообразование – это постоянное изучение литературы, касающейся будущей профессиональной деятельности, умение делиться опытом работы и постоянный творческий процесс.

Без страсти к книге человеку недоступны культура современного мира, интеллектуальное и эмоциональное совершенствование. Это подвижная сфера духовной жизни, которая постоянно развивается. Мы убедились, что без самообразования не возможен сознательный выбор дальнейшего жизненного пути. Чтобы заинтересованность в своей будущей профессии не оказалась скоротечной и случайной, в студенческие годы необходимо много читать, думать, анализировать, искать новые пути решения тех или иных проблем; т. е. интеллектуальная жизнь должна тесно связываться с творческими интересами.

Самообразование представляет собой единство овладения знаниями на занятиях и той самостоятельной интеллектуальной работой дома над книгой, в которой выражается длительный процесс формирования склонностей, способностей и в дальнейшем призвания. В любых СПО образование лучше всего основывать на познании множества фактов, вопросов, требующих обстоятельных и длительных размышлений, – умственная работа такого рода должна выполняться как домашнее задание, для более глубокого изучения студентом всего того, что он не успел понять на занятии. Самое главное суметь заинтересовать студента в той информации, которую мы до него хотим донести и постараться завершить занятие на самом увлекательном моменте в своей лекции и дать возможность студентам раскрыть её самостоятельно. Чем больше будут читать студенты, тем больше развивается их способность к абстрактному мышлению, тем большую роль в их духовной жизни будет играть исследовательская работа, которая направлена на создание чего-либо нового, в ходе которой они будут делать для себя открытия, а это приводит к отстаиванию своей мысли.

Ведь на сегодняшний день основной задачей профессионального образования является овладение студентами знаниями, умениями, навыками, способами мышления, необходимыми для выполнения определённой профессиональной деятельности. Дается оно в профессионально-технических училищах, институтах, университетах, академиях. А компонентами общего среднего образования являются:

- система знаний о природе, обществе, человеке, способы деятельности, на которых основывается мировоззрение;
- опыт практической деятельности – система интеллектуальных и практических умений и навыков;

- опыт творческой деятельности, лежащий в основе умения самостоятельно переносить известные знания, умения, способы деятельности на новые области.

Знания – это отражение в сознании объективной картины мира, результат познавательного процесса.

Умения – способность сознательно выполнять определённое действие, применение знаний на практике.

Навыки – умения, доведённые до автоматизма благодаря многократному повторению.

Опыт творческой деятельности – самостоятельное перенесение приобретённых знаний, умений на новые ситуации; видение и понимание новой проблемы; самостоятельное комбинирование известных способов деятельности в нечто новое. Что – то новое создаётся общими усилиями всего коллектива, а чтоб его создать, нужно постоянно совершенствоваться.

Самообразование – это не механическое пополнение багажа знаний, а живые человеческие взаимоотношения в коллективе. Интеллектуальная жизнь колледжа немыслима без тех тонких отношений, в которых человек открывается перед человеком как большое духовное богатство. Суть их должна состоять в обмене знаниями и умениями. Передавая свои знания людям, человек познаёт другого человека и себя. Первоначально обмен знаниями и умениями происходит на занятиях.

Студент, готовясь к чтению реферата, рассказывая содержание прочитанного, переживает радость. Чувство ответственности перед однокурсниками заставляет студентов думать. Свой жизненный опыт, знания, умения и навыки старшекурсники хотят передать первокурсникам, переживая в этом самоуверждение.

Если книга станет для студента всегда новым, неизъяснимым чудом, пока он его полностью не освоит, не проанализирует прочитанное, не сделает определённые выводы, не поделится впечатлениями с другими, чтобы осмыслить тайны этого чуда, если среди молодого поколения будет много чудаков, влюблённых в книгу, которые отдают книге предпочтение перед всем другим, – исчезнут проблемы, перед которыми бессильны другие.

В формировании у студентов научно-материалистического мировоззрения большое значение имеют взгляды на общество, на его достижения. При целенаправленном воспитании у подростков пробуждается интерес к таким мировоззренческим вопросам, как личность и коллектив, народы и человечество, материальное производство и духовная культура, борьба добра против зла, все перечисленное это начало начал. Познавание множества фактов, вопросов, требующее обстоятельных и длительных размышлений, – умственная работа такого рода способствует развитию абстрактного мышления.

Для развития самообразования необходимо таким образом соединить учёбу с воспитанием, чтобы каждый студент умел отстаивать и доказывать свою правоту научно-материалистических истин. Воплощение научной истины в тревоги, волнения, споры – это и есть основа становления мировоззрения, самоуверждения личности. Суть педагогической мудрости воспитания заключается в том, чтобы каждый студент был борцом за торжество научной истины.

Мы придаём большое значение формированию и развитию потребности в самообразовании. Опыт убедил, что эта потребность рождается только на основе интересов и увлечений [7]. В условиях социальной нестабильности в качестве важного фактора эффективности деятельности выступают изменения в мышлении во взаимосвязи с изменением мотивов поведения студента и его ценностных ориентаций. Преобладание положительной мотивации определяет и стиль поведения студента, как в стенах учебного заведения, так и за его пределами.

Сегодня задачи, стоящие перед образованием, охватывают всю жизнь человека – речь идёт о непрерывном самообразовании, реализующемся в течении всей жизни индивида, так как информационная составляющая возрастает в геометрической прогрессии, необходимо учиться на протяжении всей жизни.

Преобразования в профессиональной деятельности начинаются с принятия человеком требований, которые новые условия жизни и современное общество ставят перед ним, осознания новых отношений, возникающих в обществе, а также изменений, которые происходят в нём самом.

Успех и реальные достижения студента положительная оценка его действий однокурсниками, будут определяться на основе прогнозирования им тех изменений, которые могут произойти в результате его активных действий. Явление и процесс непрерывного самообразования, по мнению исследователей,

имеют очень древние истоки. У молодёжи возросло критическое отношение к действительности, повысились критерии оценок и требований к преподавателям и взрослым. Жизненные планы, ценностные ориентации студентов, сделавших выбор профессии, отличаются резкой дифференциацией по интересам и на-

мерениям, но совпадают главным образом с тем, что каждый хочет занять достойное место в жизни, иметь интересную работу, хорошо зарабатывать, иметь счастливую семью. Хорошей профессией называют ту, где можно реализовать свои способности и хорошо заработать.

Библиографический список

1. Подласный И.П. *Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов*: учебное пособие для студентов вузов. Москва: Издательство ВЛАДОС – ПРЕСС, 2006.
2. Ломакина Т.Ю. *Поисково-творческое самообразование преподавателя профессиональной школы*. Москва: Academia, 2011.
3. Пионова Р.С. *Педагогика высшей школы*: учебное пособие. Минск, 2002.
4. Колокольникова З.У. *Технология активных методов обучения в профессиональном образовании*: учебное пособие. Красноярск, 2007.
5. Ситаров В.А. *Дидактика*: учебное пособие. Москва, 2002.
6. Вербицкий А.А. *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*. Москва, 1991.
7. Сухомлинский В.А. *Избранные педагогические сочинения*: В 3-х томах, Москва: Педагогика, 1979; Т. 1.

References

1. Podlasnyj I.P. *Pedagogika: 100 voprosov – 100 otvetov*: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov. Moskva: Izdatel'stvo VLADOS – PRESS, 2006.
2. Lomakina T.Yu. *Poiskovo-tvorcheskoe samoobrazovanie prepodavatelya professional'noj shkol*. Moskva: Academia, 2011.
3. Pionova R.S. *Pedagogika vysshej shkoly*: uchebnoe posobie. Minsk, 2002.
4. Kolokol'nikova Z.U. *Tehnologiya aktivnykh metodov obucheniya v professional'nom obrazovanii*: uchebnoe posobie. Krasnoyarsk, 2007.
5. Sitarov V.A. *Didaktika*: uchebnoe posobie. Moskva, 2002.
6. Verbitskiy A.A. *Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyy podhod*. Moskva, 1991.
7. Suhomlinskij V.A. *Izbrannyye pedagogicheskie sochineniya*: V 3-h tomah, Moskva: Pedagogika, 1979; T. 1.

Статья поступила в редакцию 18.04.17

УДК 373. 2

Skitskaya L.V., Candidate of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Transnistrian State University (Tiraspol, Transnistria),
E-mail: Skitskaja@mail.ru

Shcherbakov Y.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Academy of Labor and Social Relations (Moscow, Russia),
E-mail: drpmgopu@bk.ru

THE USE OF TRADITIONAL AND INNOVATIVE TECHNOLOGIES BY TEACHERS IN THE INTERACTION WITH PARENTS TO OPTIMIZE THE COMMUNICATION OF CHILDREN. The work deals with a problem of interaction of teachers of preschool educational institutions of Transnistria and parents in the process of optimizing the communication of children. The author focuses on the need to address the existing contradiction between the educational potential of the family and its use. The article analyzes the level of educational activity of parents in the family and the level of their own communication skills. The author suggests both conventional forms of interaction with parents, and innovative ones, which allow increasing the level of skills of parents in the process of communicating preschool children, both with peers and with adults.

Key words: teachers, parents, preschool children, communication, optimization, preschool educational institutions, conventional and innovative forms of interaction.

Л.В. Скитская, канд. пед. наук, доц. каф. дошкольной педагогики и специальных методик Приднестровского государственного университета, г. Тирасполь, E-mail: Skitskaja@mail.ru

Ю.И. Щербаков, д-р пед. наук, проф., ОУП ВО «Академия труда и социальных отношений», г. Москва,
E-mail: drpmgopu@bk.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГОМ ТРАДИЦИОННЫХ И ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ХОДЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ ДЛЯ ОПТИМИЗАЦИИ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ

В данной статье рассматривается проблема взаимодействия педагогов дошкольных образовательных учреждений Приднестровской Молдавской Республики и родителей в процессе оптимизации общения детей. Основное внимание в работе автор акцентирует на необходимости решения сложившееся противоречие между воспитательным потенциалом семьи и его использованием. В статье анализируется уровень воспитательной деятельности родителей в семье и уровень их собственных умений общения. Автором предложены как традиционные формы взаимодействия с родителями, так и инновационные, которые позволяют повысить уровень умений и навыков родителей в ходе организации процесса общения дошкольников, как со сверстниками, так и с взрослыми.

Ключевые слова: педагоги-практики, родители, дети дошкольного возраста, общение, оптимизация, дошкольное образовательное учреждение, традиционные и инновационные формы взаимодействия.

Для детей дошкольного возраста семья – первая и часто единственная среда, первый и наиболее действенный фактор, формирующий личность. В Законе «Об образовании» Приднестровской Молдавской Республики в качестве одной из форм образования является семейное образование [1]. И тот факт, что эмоциональный характер семейного воспитания определяет большую предрасположенность дошкольника к воздействию семьи, чем к другим институтам воспитания, подводит нас к необходимости всестороннего вовлечения родителей в процесс оптимизации общения детей.

Особую актуальность приобретают вопросы педагогического просвещения и непосредственно формы его организации, стиль общения, способы передачи и усвоения родителями необходимой информации. Повышение педагогической культуры родителей, по мнению О.Л. Зверевой и Т.В. Кротовой, решает сложившееся противоречие между воспитательным потенциалом семьи и его использованием [2, с. 3].

Содержание работы педагога с родителями включает в себя все вопросы воспитания и обучения детей, с которыми педагог знакомит родителей дошкольников. Для обсуждения с родителями

ми не существует второстепенных тем, не имеющих значения, ведь родителям необходимы знания об особенностях развития ребёнка, задачах и методах воспитания и обучения, организации предметно-развивающей среды, подготовке к школе и др.

О.Л. Зверева, Т.В. Кротова справедливо отмечают, что «всем родителям нужны педагогические знания, с рождением ребёнка они вынуждены овладеть профессией воспитателя. Педагоги детских садов – профессионалы, они готовы помочь в воспитании детей. Важно ориентироваться на потребности семьи, запросы родителей, а не просто читать им доклады и лекции» [2, с. 7].

Наши специальные наблюдения реальной практики работы многих дошкольных учреждений Приднестровья показывают, что определенная часть дошкольников (а их не так уж мало) в разной степени испытывает трудности в овладении общением. Это обнаруживается при внимательном изучении системы взаимодействия ребёнка с взрослыми и сверстниками в быту, партнерской ролевой игре, в ситуациях нерегламентированного общения. Трудности вхождения в детское сообщество, недостаточное умение учитывать в совместной деятельности деловые и игровые интересы партнера приводят к обеднению опыта общения ребёнка, оказывают отрицательное влияние на характер и содержание ролевых игр, межличностных отношений, определяя его невысокий социальный статус в группе сверстников.

Нередко приходится наблюдать сложные отношения ребёнка-дошкольника со сверстниками, что выражается в повышенной конфликтности, неумении договариваться о совместном деле или игре и т.д. Родителей тревожит, что их сын или дочь, несмотря на стремление играть вместе с другими детьми с трудом налаживает дружеские и игровые отношения с ними, ссорится, вынужден (а иногда предпочитает) играть в одиночестве или с близкими взрослыми. Обычно причину этого они видят в особенностях характера ребёнка, хотя на самом деле чаще всего она кроется в несформированности навыков общения. А возникновение на этой основе характерологических особенностей носит не причинный, а скорее следственный характер. По нашему мнению, каждый конкретный случай нужно тщательно анализировать, чтобы выявить подлинную причину возникших сложностей в общении ребёнка. Например, это может быть связано с тем, что восприятие сверстника у ребёнка не достигло возрастной нормы. К пяти годам при нормальном развитии дети воспринимают сверстника не только в качестве объекта взаимодействия. У них уже складывается система предпочтений, возникают общие деловые и игровые интересы. А если ребёнок того же возраста предпочитает одиночные игры, не испытывая при этом потребности в партнерстве, то, возможно, это свидетельство его социальной инфантильности. Причиной этому могут служить и определённые ограничения в овладении средствами общения (как неречевыми, к которым относятся мимические и жестовые, так и речевыми). Во всех случаях следует избегать поспешных выводов. Они должны быть результатом внимательного наблюдения за детьми со стороны воспитателей и психологов, а в случае необходимости, и других специалистов [3].

Благодаря тесному сотрудничеству педагогического коллектива дошкольного учреждения и родителей создаются условия для обогащения предметно-развивающей и поддерживающей воспитательной среды в дошкольном учреждении и семье. Это позволяет оказывать помощь детям как параллельно образовательному процессу, так и в его контексте за счет активного привлечения внимания к коммуникативному развитию ребёнка близких ему взрослых и их равноправного партнерства в воспитательно-образовательном процессе.

В дошкольных образовательных учреждениях Приднестровской Молдавской Республики используются разнообразные формы работы с родителями воспитанников – это и информационно-ознакомительные и практические, вследствие чего происходит включение участников воспитательно-образовательного процесса в решение его непосредственных задач. Большое значение в выборе той или иной формы работы имеют степень педагогической компетентности воспитателей и родителей и их заинтересованность в результатах работы. О.А. Степанова подчеркивает, что эффективность работы с родителями определяется не столько умелым отбором её содержания и форм, сколько психологическим настроением, возникающим у них в процессе постоянных контактов с воспитателями [4].

С целью оценки уровня воспитательной деятельности родителей в семье и уровня собственных умений общения нами было проведено анкетирование родителей, в ходе которого им было предложено три анкеты. Первая анкета раскрывала интересы

ребёнка и давала общие сведения о семье. Вторая анкета была направлена на выявление уровня коммуникативных умений родителей. Третья анкета раскрывала особенности общения родителей с детьми.

В результате анализа данных анкетирования было определено, что 30,1 % родителей понимают необходимость формирования умений общения у детей, соблюдают этику общения с ребёнком и нормы общения между собой в присутствии ребёнка. Тем не менее, результаты опроса показали достаточно низкий уровень представлений большинства родителей (49,2 %) о необходимости оптимизации общения дошкольников в семье. У родителей интерес к данной проблеме возникает лишь тогда, когда их ребёнку уже требуется психологическая помощь, т.к. ребёнок либо замыкается в себе, либо становится агрессивным, «выпадающая» из коллектива сверстников.

На вопрос «Как часто вы делаете замечания ребёнку, если он допускает ошибки в общении?» – лишь 12 % родителей ответили, что «всегда», т.к. считают это необходимым; 38,3 % родителей отметили, что «иногда», лишь когда возникают какие-либо конфликтные ситуации, т.к. считают, что ребёнок должен самостоятельно научиться правильно общаться; 49,7% родителей не смогли ответить на этот вопрос, т.к. не обращают внимания на ошибки ребёнка в общении, считая это не достаточно важным.

Особое внимание мы обратили на ответы родителей на вопрос «Что мешает вашему полноценному общению с ребёнком?». Так, 4 % родителей, ответили, что отсутствие свободного времени; 10 % родителей отметили, что для них важна карьера, поэтому свободного времени для общения с ребёнком нет; 6 % – работа; 11 % – младшие дети, 31 % – семейные трудности. Большинство родителей считают, что доминирующая позиция в общении с ребёнком позволяет им воспитывать его правильно, не допуская непослушания с его стороны, а так же даёт возможность контролировать его действия. Они уверены, что таким образом учат ребёнка навыкам общения, мотивируют тем, что ребёнок видит пример общения взрослого с ребёнком и будет уважительно относиться к старшим, соблюдая субординацию. Слабо развитые навыки общения детей, неадекватные реакции ребёнка в процессе общения со сверстниками, неумение контролировать свои эмоции они относят к основным причинам недостаточного внимания воспитателя к каждому ребёнку в процессе воспитания и обучения в дошкольном учреждении.

Настораживает недостаточный уровень знаний у родителей (29,9 %) видов деятельности, какие выполняет ребёнок успешнее других – придумывание совместных игр; рассказывание сказок, историй; рисование; лепка; пение. Практически у 59 % опрошенных семей отсутствует литература, раскрывающая способы воспитания нравственных качеств ребёнка. На вопрос: «Каким литературным героям стремится подражать ребёнок?» родители ответили следующим образом: 52 % – затруднились дать ответ; 32 % ответили, что определенного героя нет. Родители подчеркнули, что дома не созданы условия для оптимизации у детей общения. Анализ ответов родителей позволил сделать вывод о том, что они оказывают не достаточное внимание оптимизации общения детей, в основном считают это не столь важным, полностью полагаются в этом вопросе на дошкольное учреждение.

Проведённый анализ экспериментального исследования подвёл нас к необходимости проведения дополнительной работы с использованием различных форм взаимодействия с родителями по повышению их коммуникативной компетентности. Общение родителей и детей – это не только их взаимодействие, но и доверительность непрекращающегося диалога между ними. Чтобы такой диалог состоялся, необходимы совместные дела, планы, цели, общность устремлений и мировоззрения. Здесь неоценимое влияние и помощь могут оказать семейные традиции, их бережное сохранение, передача из поколения в поколение, создание собственных семейных традиций при активном участии в них детей как равноправных партнёров старших членов семьи.

В процессе взаимодействия с родителями нами использовались как традиционные формы, так и инновационные. Среди традиционных можно выделить следующие: конференции, общие и групповые родительские собрания, консультации и др. В ходе их проведения раскрывались методы и приемы, которые могут быть использованы в семье для оптимизации общения у детей. Знакомили родителей с личностно-ориентированной моделью взаимодействия взрослых с детьми (стили общения по методу Э. Берна); подбирали игры, способствующие оптимизации у детей общения со сверстниками; изучали правила, раскрывающие

особенности поведения родителей по отношению к собственным детям в процессе общения.

Разнообразные инновационные формы, такие как:

1. Семейный клуб «Школа родителей». Программа семейного клуба включает психолого-педагогическое просвещение родителей по вопросам организации общения ребёнка в ходе, например, проведения семейных традиций (дни рождения, прогулки на природу, чтение книг, просмотр телепередач, занятие спортом, посещение концертов, музеев, выставок и др.); национальных традиций, например «Мэрцишор» в Молдове, «Масленица» в России, «Ивана Купала» в Украине, «Мартеница» в Болгарии и т. д. Также обобщение и распространение положительного семейного опыта в процессе формирования и развития общения детей в семье. Заседание клуба проводилось регулярно один раз в месяц. Выбор темы осуществлялся по запросам и интересам родителей. На заседания клуба приглашались не только родители, но и дети. Например, при обсуждении темы «Любимые мультфильмы» дети вместе с родителями просматривали отрывки любимых мультфильмов и обсуждали их интересные стороны, содержание и т. п. Дети получали возможность разобраться в информации, получали навыки построения диалога с взрослым и др. По результатам деятельности семейного клуба выпускалась фотогазета.

2. «Один день родительского самоуправления». Помогает родителям, самостоятельно подготовиться, к проведению различных режимных процессов в дошкольном образовательном учреждении, овладеть навыками организации и осуществления общения дошкольников, как в процессе образовательной деятельности, так и в процессе досуговой организации общения детей. Использование досуговых форм способствует установлению положительного эмоционального климата между родителем и детьми, а так же между педагогами и родителями. Родители и их дети смогли, например, в конкурсе «Юный чтец», показать умение взаимодействовать, налаживать конструктивное общение.

3. «Азбука общения» газета для родителей, в которой освещаются вопросы, связанные с формированием конструктивного общения у детей, правильным произношением слов, правильным построением предложений в ходе диалога и др. В газете есть рубрика «Спрашивайте – отвечаем», которая помогает педагогам узнать о проблемах, возникающих в семьях воспитанников и своевременно дать ответы. Е.П. Арнаутова рекомендует использовать в работе с родителями метод игрового моделирования поведения [5]. В связи с этим мы включили в газету задания проиграть различные ситуации, связанные с теми или иными примерами установления контактов с ребёнком и затем на заседании семейного клуба «Школа родителей» совместно со своим ребёнком проиграть выбранную ситуацию из газеты «Азбука общения».

4. Психолого-педагогические тренинги. Ими охватывались члены нескольких семей, симпатизирующих друг другу, имеющих схожие проблемы домашнего воспитания. Участникам предлагались разные задания, выполнение и совместное обсуждение которых помогало выработать определенных умений, корректировало взгляды и позиции, активизировало рефлективную деятельность. Тематика психолого-педагогических тренингов были следующие: «Знаю ли я своего ребёнка?», «Как научить ребёнка общаться со сверстниками?», «Если ребёнок грубит, как строить диалог?», «Как научить слушать и слышать ребёнка?» и др. При нашем руководстве группа участников тренинга превращалась в своего рода группу самопомощи и взаимопомощи. Исключались критика, осуждение, создавались условия для открытого обсуждения проблемы, обмена опытом, знаниями, выражения переживаемых чувств. Регулярность встречи – не реже одного раза в неделю – обеспечивала чувство общности, целостности. Каждый член группы должен был руководствоваться собственными соображениями и представлениями и одновременно слушать и слышать другого, сопереживать ему, вырабатывая чувство общности. Деятельность группы была полностью

конфиденциальна и закрыта для посторонних. В результате групповых встреч участники тренингов, собеседований повышали свою компетентность, культуру общения, что благотворно сказывалось на семейном воспитании и на оптимизации общения дошкольников в условиях семьи.

Для выявления динамики изменений коммуникативных умений родителей использовались те же диагностические методики, которые использовались до апробации дополнительной работы с родителями с использованием как традиционных, так и инновационных технологий.

Диагностический срез изменений коммуникативных умений родителей показал следующее. Родителям была предложена анкета, направленная на выявление уровня коммуникативных умений родителей и анкета на раскрытие особенности общения родителей с детьми. В результате анализа данных анкетирования было определено, что 59,7 % (в сравнении 30,1 % до внедрения дополнительной специальной работы с родителями) родителей понимали необходимость формирования умений общения у детей, соблюдали этику общения с ребёнком и нормы общения между собой в присутствии ребёнка. Результаты опроса показали достаточно высокий уровень представлений большинства родителей 75,3 % (в сравнении с – 49,2 % до внедрения дополнительной специальной работы с родителями) о необходимости оптимизации общения дошкольников в семье. Родители были заинтересованы в том, чтобы их ребёнку не требовалась в дальнейшем специальная психологическая помощь, т.к. ребёнок может либо замкнуться в себе, либо стать агрессивным, «выпасть» из коллектива сверстников. Это обусловлено тем, что благодаря проведенной нами специально организованной работе основная масса родителей смогла понять значение общения в развитии личности ребёнка. На вопрос «Как часто вы делаете замечания ребёнку, если он допускает ошибки в общении?» – 47,3 % (в сравнении с 12 % до внедрения дополнительной специальной работы с родителями) родителей ответили, что «всегда», т.к. считают это необходимым; 20,6% родителей отметили, что «иногда», лишь когда возникают какие-либо конфликтные ситуации, т.к. считают, что ребёнок должен самостоятельно научиться правильно общаться; 31,2 % (в сравнении с 49,7 % до внедрения дополнительной специальной работы с родителями) родителей не смогли ответить на этот вопрос, т.к. внимания не обращали на ошибки ребёнка в общении, считая это не достаточно важным. На вопрос «Что мешает вашему полноценному общению с ребёнком?» 42 % родителей, ответили, что отсутствие свободного времени; 10% родителей отметили, что для них важна карьера, поэтому свободного времени для общения с ребёнком нет; 6 % – работа; 11 % – младшие дети, 31 % – семейные трудности. После эксперимента большинство родителей считает, что доминирующая позиция в общении с ребёнком все же не позволяет им воспитывать его правильно, не позволяет должным образом контролировать его действия. Они уверены, что таким образом отдаляются от ребёнка, не обучая его навыкам общения.

После проведенной нами работы значительно повысился уровень знаний у родителей 46,9 % (в сравнении с 29,9 % до внедрения дополнительной специальной работы с родителями), какие из перечисленных видов деятельности выполняет ребёнок успешнее других – придумывание совместных игр; рассказывание сказок, историй; рисование; лепка; пение. Благодаря нашей работе только у 33,3 % (в сравнении с 59 % до внедрения дополнительной специальной работы с родителями) опрошенных семей отсутствует литература, раскрывающая способы воспитания нравственных качеств ребёнка, у родителей нет специальной литературы по причине их пассивного отношения к собственному ребёнку, неблагоприятному социальному статусу семей.

Таким образом, внедрённая система работы с родителями с использованием как традиционных, так и инновационных технологий взаимодействия позволила значительно повысить уровень их умений и навыков для оптимизации общения детей в условиях семейного воспитания.

Библиографический список

1. Закон Приднестровской Молдавской Республики «Об образовании» от 27 июня 2003 года № 294-3-Ш (текущая редакция по состоянию на 14.01.2014 г.).
2. Зверева О.Л., Кротова Т.В. *Общение педагога с родителями в ДОО: Методический аспект*. Москва: ТЦ СФЕРА, 2010.
3. Скитская Л.В. *Оптимизация общения детей в воспитательно-образовательном процессе дошкольных учреждений*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2014.
4. Степанова О.А. *Игровая школа мышления: Методическое пособие для учителей начальной школы, педагогов ДОО и родителей*. Москва, 2003.
5. Арнаутова Е.П. Планируем работу с семьёй. *Управление ДОО*. 2002; 4: 10 – 18.

References

1. *Zakon Pridnestrovskoj Moldavskoj Respubliki «Ob obrazovanii» ot 27 iyunya 2003 goda № 294-3-Sh* (tekusichaya redakciya po sostoyaniyu na 14.01.2014 g.).
2. Zvereva O.L., Krotova T.V. *Obschenie pedagoga s roditel'nykh v DOU: Metodicheskij aspekt*. Moskva: TC SFERA, 2010.
3. Skitskaya L.V. *Optimizatsiya obscheniya detej v vospitatel'no-obrazovatel'nom processe doskol'nykh uchrezhdenij*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2014.
4. Stepanova O.A. *Igrovaya shkola myshleniya: Metodicheskoe posobie dlya uchitelej nachal'noj shkoly, pedagogov DOU i roditel'ej*. Moskva, 2003.
5. Armutova E.P. *Planiruem rabotu s sem'ej. Upravlenie DOU*. 2002; 4: 10 – 18.

Статья поступила в редакцию 24.04.17

УДК 378.147.34

Titova O.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Branch of Omsk State Pedagogical University (Tara, Russia), E-mail: OlgaS832007@yandex.ru*

USING CASE-TECHNOLOGY IN THE COURSE OF “METHODS OF TEACHING MATHEMATICS” FOR STUDENTS IN PEDAGOGICAL INSTITUTIONS. The article has a task to study the use of case-technology in teaching a course of “Methods of Teaching Mathematics” taught to students in a pedagogical institution. The work proves the urgency of using case-technology. The author gives basic concepts and analyzes their advantages. The researcher justifies and identifies the sequence of stages in the analysis of pedagogical situations (cases). The article contains examples of cases that are used by the author in teaching students within sections of the course of “Methods of Teaching Mathematics” and training them for the final state attestation.

Key words: case technology, methods of teaching mathematics, training of mathematics teachers.

O.S. Titova, *канд. пед. наук, доцент, филиал государственного образовательного учреждения высшего образования «Омский государственный педагогический университет» в г. Таре, (Тара, Российская Федерация), E-mail: OlgaS832007@yandex.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ В КУРСЕ «МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Научная статья посвящена вопросу использования кейс-технологии в процессе преподавания курса «Методика обучения математике» для студентов педагогического вуза. В статье обосновывается актуальность использования кейс-технологии, даются основные понятия и анализируются её преимущества. Автором обосновывается и выделяется последовательность этапов анализа педагогических ситуаций (кейсов). В статье приводятся примеры кейсов, которые используются автором при обучении студентов некоторым разделам курса «Методика обучения математике» и при их подготовке к итоговой государственной аттестации.

Ключевые слова: кейс-технология, методика обучения математике, подготовка учителей математики.

На сегодняшний день много внимания уделяется использованию интерактивных методов в процессе подготовки студентов высших учебных заведений. Это обусловлено рядом причин. Во-первых, изменились требования к результатам обучения студентов, введён компетентностный подход, под которым понимается формирование «совокупности взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним» [1]. Поскольку ключевым моментом является обучение «продуктивной деятельности», то обычных традиционных приёмов, применяемых в «знаниевой» парадигме, явно недостаточно. Во-вторых, согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования [2], процесс подготовки будущих учителей должен быть максимально практико-ориентирован. Это достигается увеличением количества часов на практики, привлечением к ведению занятий достаточного количества потенциальных работодателей (руководителей и работников образовательных организаций) и совершенствованием методики преподавания профильных дисциплин.

Кейс-технология, предполагающая «комплектование наборов (кейсов) текстовых учебно-методических материалов по какой-то выделенной теме и заданий по конкретной проблемной ситуации в ней, и передачу их обучающимся для самостоятельного изучения (с возможностью консультации у преподавателя) и решения задания с последующим коллективным обсуждением темы и вариантов для выработки наиболее рациональных и творческих предложений» [3], как нельзя лучше подходит для усиления практико-ориентированной линии преподавания. Тем более, что для анализа обычно используется ситуация, содержащая противоречие, конфликт, либо характеризующаяся неопределённостью, непредсказуемостью, требующая неоднозначного решения.

При анализе конкретной ситуации (кейса) студенты должны продемонстрировать следующие способности [4]:

- мыслить логически, ясно и последовательно, понимать смысл исходных данных и предполагаемых решений;
- оперативно принимать решения;
- использовать дополнительную информацию, необходимую для уточнения конкретной ситуации;
- ясно и точно излагать свою точку зрения в устной или письменной форме;
- конструктивно оценивать точки зрения других;
- демонстрировать способность и готовность к саморазвитию и профессиональному росту на основе анализа своих и чужих ошибок.

Работа над анализом кейсовой ситуации осуществляется в несколько этапов.

Первый этап – ознакомительный. Анализ начинается с внимательного прочтения ситуации, выделения ключевых проблем.

Второй этап – индивидуальная работа. В течение обозначенного времени каждый студент обдумывает идеи решения рассматриваемой проблемы, формулирует возможные варианты выхода из проблемной ситуации.

Третий этап – мозговой штурм. Участниками образовательного процесса высказываются идеи и возможные варианты решений, они фиксируются, обсуждаются и анализируются самими студентами и преподавателем.

Четвертый, заключительный этап – принятие решения. В процессе анализа предлагаемых решений и их возможных последствий отбрасываются несущественные и остаются наиболее значимые варианты. Далее совместно выбирается самое оптимальное решение.

Дисциплина «Методика обучения математике» читается для студентов направленности (профиля) «Информатика и Математика» на протяжении четырёх семестров и структурно делится на два раздела: «Общая методика обучения математике» и «Частная методика обучения математике». Особенностью курса явля-

ется минимальное количество часов на лекционный материал и большое количество семинарских занятий, что даёт студентам возможность практической отработки навыков.

Содержание курса «Методика обучения математике» также имеет высокие потенциальные возможности для использования кейс-технологии, так как студентам можно предложить множество нестандартных проблемных педагогических ситуаций на уроках математики и во внеурочной деятельности, которые имеют неоднозначные решения и требуют глубокого анализа.

Приведём примеры некоторых кейсов, предлагаемых студентам для анализа в ходе семинарских занятий.

Изучение методики обучения математике начинается со знакомства с федеральным образовательным стандартом среднего общего образования, с объяснения целей и задач обучения математике. В связи с этим актуальной является проблема, затрагиваемая в следующей ситуации: «Часто ученики задают учителю вопрос: «Зачем нам учить математику, ведь мы можем стать учёными (не обязательно математиками), рабочими, техниками, механизаторами?». Предложите варианты ответа учителя математики, приведите примеры, показывающие важность изучения математики в школе». Для разрешения ситуации студенты предлагают различные варианты беседы со школьниками о необходимости изучения математики, о применении математики в различных жизненных обстоятельствах, о роли математики в развитии мышления школьников. Так как однозначного ответа на данную проблему дать невозможно, то такая работа позволяет оценить ситуацию с различных точек зрения.

В разделе «Общая методика обучения математике» центральной является тема «Методика работы с математическими понятиями и определениями», в рамках которой студенты учатся, в том числе, и грамотной формулировке математических определений. Перед учителем математики стоит непростая задача не только самому математически верно, не нарушая принципа научности, давать определения различным понятиям, но и научить этому школьников. Для отработки этого умения студентам предлагается такая ситуация: «Ученик, отвечая на уроке, даёт следующее определение: «Параллелограмм есть многоугольник, у которого противоположные стороны попарно параллельны». В чём ошибочность этого определения, и каким образом можно предотвратить ошибку?». Ошибочные определения могут меняться, задача студента не только обнаружить ошибку, но и продумать, как предупредить её появление.

Раздел «Частная методика обучения математике» ещё более сложен для изучения, поскольку в небольшое количество занятий необходимо включить большой объём содержания школьной математики и снабдить его методическими рекомендациями. Применение кейсов в этом случае позволяет студентам провести многоплановый анализ той или иной темы школьного курса математики, почувствовать себя учителем и принять непростое решение в нестандартной ситуации. Например, при изучении темы «Методика обучения школьников тождественным преобразованиям» студенты получают следующее задание. «При изучении темы «Формулы сокращённого умножения» ученики совершают ошибку, путая выражения «квадрат разности» и «разность квадратов». Указания учителя на то, что эти выражения различаются порядком действий, не кажется существенным, так как учащиеся считают, что эти действия производятся над одними и теми же числами и потому от перемены порядка действий результат не изменяется. Как вы объясните, чем похожи эти выражения и чем они друг от друга отличаются? Предложите упражнения для выработки у учащихся навыков безошибочного использования названных формул» [5].

При изучении темы «Функции в школьном курсе математики» следует обратить внимание студентов на прикладную на-

правленность математики. Так большинство функций, изучаемых в 10 – 11 классах, находят своё применение в физике, биологии, медицине и других областях жизнедеятельности. Для усиления межпредметных связей студентам предлагается выполнить следующее задание: «Используя свойства показательной функции, объясните учащимся решение задачи по физике. Определить массу топлива, необходимого, чтобы ракете массой 1,5 т придать скорость 8000 м/с при скорости истечения газов 2000 м/с. Приведите примеры других задач по физике, решаемых с помощью свойств математических функций».

Тема «Уравнения и неравенства» является центральной в школьном курсе математики, сложность её обусловлена разнообразием видов уравнений и способов их решений. Для отработки приёмов объяснения нового материала студентам предлагается серия кейсов. Приведём пример одного из них, целью которого является – объяснить школьникам методы решения линейных уравнений. «В классе с помощью серии примеров учитель помогает учащимся сделать вывод о том, что уравнения вида $x+a=b$ или $-x+a=b$ можно решить прибавлением к правой и левым частям одного и того же числа. Как вы объясните учащимся решение уравнений: $x+7=12$, $x-5=11$, $17-x=32$? Подберите самостоятельно серию аналогичных примеров» [5].

Кейс-технологию можно использовать и в ходе итоговой государственной аттестации для проверки сформированных компетенций. Одной из форм итоговой государственной аттестации для бакалавриата является государственный экзамен. Для выпускников направленности (профиля) «Информатика и Математика» проводится междисциплинарный экзамен, включающий вопросы по педагогике, психологии, информационным технологиям, методике обучения информатике и методике обучения математике. Примерная структура экзаменационного билета выглядит следующим образом:

1. Комплексный вопрос по педагогике, психологии, информационным технологиям. (Например, «Психолого-педагогические аспекты организации учебных занятий с использованием информационных технологий»).
2. Вопрос по методике обучения математике или информатике. (Например, «Методика обучения учащихся решению текстовых задач»).
3. Практико-ориентированное задание.

В качестве практико-ориентированного задания студентам предлагается решение конкретной педагогической ситуации (кейса). Приведём пример такого задания. «Создайте проблемную ситуацию на уроке при расширении множества действительных чисел до множества комплексных чисел. Каким образом определяется число i ? С какими операциями над этим числом целесообразно ознакомить учащихся на профильном уровне?».

Опыт работы показывает, что систематическое применение кейс-технологии в процессе преподавания курса «Методика обучения математике» для студентов педагогического вуза позволяет достичь определённых результатов.

Во-первых, студенты получают навыки решения реальных педагогических ситуаций, что более отвечает требованиям «практико-ориентированности» обучения и деятельностному подходу, чем простое заучивание теории.

Во-вторых, студенты учатся работать индивидуально и в команде, совместно принимая решения.

И в-третьих, такая организация учебного процесса позволяет решить проблемы с небольшим количеством часов, отводимых на лекционный материал. Ведь при подготовке решения кейса студенты должны сами проработать большой объём теоретического материала, отведённого им для самостоятельного обучения.

Библиографический список

1. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2002; 23 апреля. Available at: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт по направлениям бакалавриата «Образование и педагогические науки»*. Available at: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/94>
3. *Инновационные образовательные технологии в преподавании предмета как средство достижения нового образовательного результата*. Available at: <https://sites.google.com/site/innovobraz/6-ispolzovanie-kejs-metoda-v-resenii-zadac-fgos>
4. Гуцин Ю.В. Интерактивные методы обучения в высшей школе. *Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна»*. 2012; 2: 1 – 18.
5. Новик И.А. *Практикум по методике обучения математике*. Москва: Дрофа, 2008.

References

1. Hutorskoj A.V. Klyuchevye kompetencii i obrazovatel'nye standarty. *Internet-zhurnal "Eidos"*. 2002; 23 aprelya. Available at: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart po napravleniyam bakalavriata «Obrazovanie i pedagogicheskie nauki»*. Available at: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/94>
3. *Innovacionnye obrazovatel'nye tehnologii v prepodavanii predmeta kak sredstvo dostizheniya novogo obrazovatel'nogo rezul'tata*. Available at: <https://sites.google.com/site/innovobraz/6-ispolzovanie-kejs-metoda-v-resenii-zadac-fgos>
4. Guschin Yu.V. Interaktivnye metody obucheniya v vysshej shkole. *Psichologicheskij zhurnal Mezhdunarodnogo universiteta prirody, obschestva i cheloveka «Dubna»*. 2012; 2: 1 – 18.
5. Novik I.A. *Praktikum po metodike obucheniya matematike*. Moskva: Drofa, 2008.

Статья поступила в редакцию 12.04.17

УДК 378

Tishina A.I., teacher Krasnodar Presidential Cadet Academy; postgraduate, Nevinnomysskiy State Humanitarian Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia), E-mail: asya_123@mail.ru

INFORMAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT AND ITS PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL POTENTIAL IN SELF-EDUCATION OF TEACHERS. In the paper the possibilities of using of informal and integrated educational environment in the practice of teacher continuous education are revealed. The methodological, technological and developing potentials of such educational environments are characterized. The author concludes that integrated trend is characterized by subjectivity, considering all of the participants of educational process as subjects, and the process of education in such environments – subject interaction. Thus throughout the learning process the teacher is able to research and reflect on different levels: intellectual, applied, sensitive, etc., and, therefore, organized training is based on the immediate open, taking place in real time.

Key words: informal education, informal educational environment, psychology and pedagogical potential, self-education, teacher.

А.И. Тишина, преп. Краснодарского президентского кадетского училища, аспирант, Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт, г. Невинномыск, E-mail: asya_123@mail.ru

НЕФОРМАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА И ЕЁ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ В САМООБРАЗОВАНИИ УЧИТЕЛЯ

В статье раскрываются возможности использования неформальной и интегрированной образовательных сред в практике непрерывного образования учителей, характеризуются методологический, технологический и развивающий потенциалы таких образовательных сред. Автор делает вывод о том, что для интегрированных сред характерна субъектность, рассматривающая всех участников педагогического процесса в качестве субъектов, а процесс образования в таких средах – субъектное взаимодействие. При этом на всем протяжении процесса обучения учитель находится в состоянии исследования и рефлексии на разных уровнях: интеллектуальном, прикладном, чувственном и т. д., и, таким образом, организованное обучение, опирается на непосредственные открытия, происходящие в реальном времени.

Ключевые слова: неформальное образование, неформальная образовательная среда, психолого-педагогический потенциал, самообразование, учитель.

Неформальная образовательная среда обладает огромным психолого-педагогическим потенциалом, по некоторым данным, превышающим даже формальное образование, который может быть использован в практике организации непрерывного образования (повышения квалификации, профессиональной переподготовки, самообразования) учителя современной школы [1; 2].

В данной связи, цель проводимого исследования, результаты которого представлены в предлагаемой статье, охарактеризовать явление «неформальная образовательная среда» и выявить возможности её интеграции с формальным образованием для повышения эффективности образовательного процесса.

Прежде всего, мы обратились к понятиям, которые используются в исследовании. Так, в различных источниках понятие «потенциал» (от лат. *potentia* – сила) рассматривается в нескольких аспектах: в словарях – Т.Ф. Ефремовой, С.И. Ожегова, Д.Н. Ушакова, Энциклопедическом и др., – потенциал – это степень (величина, совокупность, источники, средства) мощности в каком-нибудь отношении или в какой-либо области, совокупность средств, возможностей необходимых для чего-нибудь; в психологии – это возможности («энергия»), присущие изучаемому объекту, исходя из его внутренних, сущностных характеристик, для реализации своих объективных функций (предназначений), всех или их части, при наличии необходимых (благоприятных для этого) условий; в социологии, как средство, запасы, источники, которые имеются в наличии и могут быть мобилизованы, приведены в действие, использованы для достижения определенных целей, осуществления планов, решения каких-либо задач; как возможности отдельного лица, общества, государства в определённой области [3].

Мы также обратились к понятиям «формальное образование» и «неформальное образование», которые отражают два типа организации образования, существенно отличающиеся друг от друга. Обращает на себя внимание то, что исследователи, характеризуя названные типы образования, противопоставляют их друг другу. Выделяя особенности формального образования, прежде всего, указывают на то, что оно обладает более жесткими, стандартизированными организационными формами. Формальное образование – это школьное, вузовское и пр. образование; неформальное же протекает вне школы, вне колледжа или вуза – в общине, в общественных организациях и движениях, в клубах, центрах, кружках, разного рода объединениях и группах. Среди важных различий: обязательный характер формального образования и добровольный – неформального. Цель формального образования – сформировать систему базовых знаний; неформального – удовлетворить интерес к какой-либо отдельной теме, провести с пользой и интересом свободное время, восполнить недостаток в определенных знаниях [4].

Приводя данные различия, мы не предполагали найти альтернативные сложившейся практике решения. Мы видели решение проблемы в партнерской интеграции формального и неформального образования, как усилий альтернативных соперников и их параллельные действия, поскольку параллельные решения всегда эффективнее решений последовательных.

Такой подход тем более важен, так как в соответствии с законом «Об образовании в РФ» содержание термина «система образования» включает в себя не отдельные учреждения и организации, а интегративную и открытую совокупность установленных норм и правил образовательной деятельности, проводимой различными учреждениями и организациями и образовательных

программ, которые являются важнейшей составляющей мирового и одновременно каждого конкретного местного (муниципального или регионального, отдельной организации) образовательного пространства [5]. В этом же нормативно-правовом документе говорится о том, что система образования создает условия для непрерывного образования посредством реализации основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ, предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ, а также учета имеющихся образования, квалификации, опыта практической деятельности при получении образования. Так или иначе, на процесс проектирования образовательной среды, направленной на повышение профессиональной квалификации учителя, в той или иной степени оказывают влияние все компоненты образовательной системы.

Сказанное выше, указывает на открытость и персонифицированный характер образовательной среды, которая интегрирует в себе элементы формального и неформального образования.

При проектировании интегрированных образовательных сред обучения учителя необходимо учитывать возможность неформального образования максимально разнообразить содержание, формы и методы обучения, соответственно разнообразным потребностям и возможностям обучающихся, и это важнейший психолого-педагогический потенциал таких сред. Это, тем более важно потому, что в общенаучных [6], социологических [7], педагогических [8] исследованиях последних лет, в качестве одного из ведущих принципов оптимизации природных и социальных систем, называется принцип необходимого (оптимального) разнообразия. Чем больше внутреннее разнообразие интегрированной системы, тем она устойчивее. Потеря разнообразия ведет к необратимой деформации не только обучающей системы, но и интеллекта обучающихся, которые могли бы представлять для общества интерес как генераторы идей.

Интеграция должна обеспечить разнообразие не только элементов системы, но и связей (отношений) между ними. Открытость интегрированной системы определяется, как способность воспринимать и учитывать актуальные изменения среды и образовательных потребностей учителя в целях собственного развития. То есть, сущностными характеристиками интегрированных образовательных сред являются постоянная незавершенность и способность к взаимобмену.

Результаты проведенного исследования позволяют высказать предположение и о психолого-педагогическом потенциале интегрированных образовательных программ для учителей, так как в рамках таких программ обучающемуся принадлежит ведущая роль, он стремится к самореализации, осознает себя все более самостоятельной, самоуправляемой личностью. Исходя из этого, самообразование учителя мы рассматриваем не только как педагогическое явление, а, прежде всего, как социальное явление и процесс, оказывающий непосредственное влияние на труд, доходы, быт, структуру свободного времени, условия жизни представителей педагогической профессии. Такой подход оправдан, поскольку он соответствует взглядам на постиндустриальное общество как самообразующееся и в этом смысле самоорганизующееся [9; 10]. А знания (в отличие от данных и информации) как результат образования и самообразования, становятся главным элементом управления таким обществом. Самообразующееся и самоорганизующееся, а, следовательно, общество и тем более, педагогическое сообщество, имеющее объективные представления о своем знании и незнании, обречено на постоянное учение как формально, так и неформально. Таким образом, интегрированные образовательные программы формируют навыки самообучения и расширяют возможности (потенциалы) личности учителя для непрерывного образования.

В процессе исследования потенциала неформальных и интегрированных образовательных сред, мы обратили внимание на педагогический потенциал самой интеграции. Так, С.Н. Шушкевич [11, с. 172 – 175], мнение которой мы поддерживаем, отмечает, что интеграция является воплощением межпредметных связей и выделяет функции интеграции, как способы проявления ее активности при выполнении ею определенной задачи или роли. Таковыми могут быть: методологическая, развивающая, технологическая функции. Но, мы считаем, что целесообразно говорить о потенциалах, а не о функциях интеграции, поскольку в массовой образовательной практике интеграция (как, впрочем, и дифференциация) не нашла должного применения. Нам представляется, что конструирование неформальной образовательной среды в ее интеграции с формальной, требует обращения ко всем названным потенциалам интеграции в равной степени,

только в определенном порядке: от методологического к технологическому и, далее к развивающему. Классификация потенциалов будет выглядеть следующим образом. Методологический потенциал позволяет выделить три аспекта педагогической интеграции: эвристический, мировоззренческо-аксиологический, инструментальный:

- эвристический аспект связан со способностью педагогической интеграции служить исходной базой для разработки новых педагогических концепций проектирования образовательных сред;

- мировоззренческо-аксиологический аспект проявляется, прежде всего, в том, что идеи педагогической интеграции, заложенные, например, в интегрированной образовательной программе, служат средством интеллектуально-духовного обогащения участников педагогического процесса;

- инструментальный аспект методологического потенциала педагогической интеграции выражает ее способность выступать в роли инструмента проектирования образовательной среды или программы.

Технологический потенциал определяет возможность при формировании образовательных сред, сжатия, уплотнения информации и времени; устранения дублирования и установления преемственности в развитии знаний и умений, полученных как из формального, так и неформального компонента среды; растворения и взаимопроникновения знаний и умений одних дисциплин в другие; систематизации понятий, фактов, умений и компетенций, отрицания некоторой части усваиваемых знаний, умений в становлении обобщенных интегративных свойств, установления субординации и координации.

Например, при проектировании интегрированной образовательной среды для учителя можно использовать подходы креативной педагогики и креативной метапедагогики [12, с. 34 – 39], которые в силу своей гетерогенности, альтернативности, стохастичности, инсайтности и непредсказуемости, своей основой имеют поисковую учебно-познавательную деятельность, а не тренировку. В них имеют место такие показатели, как формирование новых знаний: выдвижение гипотез, постановка новых вопросов, дивергентность мышления, фантазийность и т. д. Используя интегративно-педагогическую терминологию, можно сказать: креативная педагогика и креативная метапедагогика предлагает осуществлять образование на основе подлинной интеграции, ибо здесь мы имеем дело не с наложением знаний друг на друга, не с их простым наращиванием, а с их трансформацией и появлением на этой основе психологических новообразований в человеке. В такой образовательной среде обучающийся учитель имеет дело не с готовым набором однотипных характеристик, а с поисковой моделью, содержащей бесконечное множество разноразличных данных, право отбора и синтеза которых предоставляет самому обучающемуся учителю.

Развивающий потенциал интегрированных образовательных сред позволяет рассматривать развитие как дифференциацию целого, выделения в нем функций, актов поведения и их новой интеграции, объединения в новое целое. Дифференциация приводит к возникновению новых действий – перцептивных, мнемических, мыслительных и др., к умножению, обогащению и совершенствованию психической деятельности.

В целом, подытоживая и интерпретируя все вышеизложенное, мы выделили основные психолого-педагогические характеристики, которые отличают интегрированные образовательные среды – это:

- 1) субъектность, рассматривающая всех участников педагогического процесса в качестве субъектов, а процесс образования в таких средах – субъектное взаимодействие;

- 2) личный интерес, предполагающий организацию обучения на основе личного интереса каждого обучающегося, главное – не общая сумма знаний, а внимание к личностному развитию учителя;

- 3) выбор, как важный инструмент неформального образования, используемый обучающимся учителем при проектировании и реализации интегрированной образовательной программы и, позволяющий исследовать учебный материал, изучать, оценивать, выбирать и изменять его;

- 4) исследование, как метод образования, реализуемый в интегрированных образовательных средах, состоящий в том, что на всем протяжении процесса обучения учитель находится в состоянии исследования и рефлексии на разных уровнях: интеллектуальном, прикладном, чувственном и т.д., и, таким образом, организованное обучение, опирается на непосредственные открытия, происходящие в реальном времени.

Библиографический список

1. Горовая В.И., Антонова Н.А., Харченко Л.Н. *Творческая индивидуальность учителя и ее развитие в условиях повышения профессиональной квалификации*. Ставрополь, 2005.
2. Харченко Л.Н. *Проектирование программы неформального образования и психологической поддержки преподавателей в первые годы работы в вузе*. Москва, 2014.
3. Харченко Л.Н., Бабаева Э.С., Харченко Н.К. Педагогический потенциал учебных программ, интегрирующих формальное и неформальное образование. *Kant*, 2014; 4 137 – 142.
4. Шумакова А.В. *Проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза (в системе обеспечения качества подготовки учителя)*: Диссертация... доктора педагогических наук. Ставрополь, 2010.
5. *Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273*.
6. Пригожин И., Стенгерс И. *Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой*. Москва, 1986.
7. Радугин А.А., Радугин К.А. *Социология*. Москва, 2004.
8. Кульневич С.В. *Педагогика личности*. Учебное пособие Ч. 1. Ростов-на Дону, 1995.
9. Андреев А.И. Самоорганизация социокультурной среды и трансформация политической системы: российские реформы с точки зрения синергетики. *Вестник Московского университета. Сер. Философия*. 2000; 7: 77 – 84.
10. Новиков А.М. *Методология образования*. Москва, 2002.
11. Шушкевич С.Н. Педагогические условия профессиональной подготовки студентов педагогического вуза как субъектов инновационной деятельности. *Вестник МГУ. Культура и искусство*. 2010; 2: 172 – 175.
12. Алейников А.Г. О креативной педагогике. *Вестник высшей школы*. 1989; 12: 29 – 34.

References

1. Gorovaya V.I., Antonova N.A., Harchenko L.N. *Tvorcheskaya individual'nost' uchitelya i ee razvitie v usloviyah povysheniya professional'noj kvalifikacii*. Stavropol', 2005.
2. Harchenko L.N. *Proektirovanie programmy neformal'nogo obrazovaniya i psihologicheskoy podderzhki prepodavatelej v pervye gody raboty v vuze*. Moskva, 2014.
3. Harchenko L.N., Babaeva E.S., Harchenko N.K. Pedagogicheskij potencial uchebnyh programm, integriruyuschih formal'noe i neformal'noe obrazovanie. *Kant*, 2014; 4 137 – 142.
4. Shumakova A.V. *Proektirovanie integrativnogo obrazovatel'nogo prostranstva pedagogicheskogo vuza (v sisteme obespecheniya kachestva podgotovki uchitelya)*: Dissertaciya... doktora pedagogicheskikh nauk. Stavropol', 2010.
5. *Federal'nyj zakon RF «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» ot 29 dekabrya 2012 g. № 273*.
6. Prigozhin I., Stengers I. *Poryadok iz haosa: Novyj dialog cheloveka s prirodoj*. Moskva, 1986.
7. Radugin A.A., Radugin K.A. *Sociologiya*. Moskva, 2004.
8. Kul'nevich S.V. *Pedagogika lichnosti*. Uchebnoe posobie Ch. 1. Rostov-na Donu, 1995.
9. Andreev A.I. Samoorganizaciya sociokul'turnoj sredy i transformaciya politicheskoy sistemy: rossijskie reformy s točki zreniya sinergetiki. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. Filosofiya*. 2000; 7: 77 – 84.
10. Novikov A.M. *Metodologiya obrazovaniya*. Moskva, 2002.
11. Shushkevich S.N. Pedagogicheskie usloviya professional'noj podgotovki studentov pedagogicheskogo vuza kak sub'ektov innovacionnoj deyatel'nosti. *Vestnik MGU. Kul'tura i iskusstvo*. 2010; 2: 172 – 175.
12. Alejnikov A.G. O kreativnoj pedagogike. *Vestnik vysshej shkoly*. 1989; 12: 29 – 34.

Статья поступила в редакцию 27.04.17

УДК 376.72

Shutko D.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), teacher, Department of Pedagogy, Military University of the Ministry of Defence of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: shutko.dv@rambler.ru

Turkin E.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), Doctoral postgraduate, Military University of the Ministry of Defence of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: egor-turkin@yandex.ru

THE REALIZATION OF THE POTENTIAL OF RELIGION IN THE EDUCATION OF MILITARY PERSONNEL AS A CONDITION OF COUNTERACTION TO RELIGIOUS EXTREMISM. The research studies a problem of realization of the potential of religion as a condition of counteraction to religious extremism. The work examines the interaction with the Russian Orthodox Church in the interests of countering religious extremism. The authors conduct an analysis of pedagogical literature and dissertation research works on potential of religion in education. Special attention is paid to educational work with the faithful soldiers for combating and prevention of religious extremism.

Key words: potential, religion, educational work, countering religious extremism.

Д.В. Шутько, канд. пед. наук, преп. каф. педагогики ФГКВОУ ВО «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, E-mail: shutko.dv@rambler.ru

Е.В. Туркин, канд. пед. наук, докторант ФГКВОУ ВО «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, E-mail: egor-turkin@yandex.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ПОТЕНЦИАЛА РЕЛИГИИ В ВОСПИТАНИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ КАК УСЛОВИЕ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ РЕЛИГИОЗНОМУ ЭКСТРЕМИЗМУ

В статье раскрывается проблема реализации потенциала религии как условие противодействия религиозному экстремизму. Рассматриваются вопросы взаимодействия с русской православной церковью в интересах противодействия религиозному экстремизму. Приводится анализ педагогической литературы и диссертационных исследований по вопросам потенциала религии в воспитании. Особое внимание уделяется воспитательной работе с верующими военнослужащими по противодействию и профилактике религиозного экстремизма.

Ключевые слова: потенциал, религия, воспитательная работа, противодействие, религиозный экстремизм.

На этапе развития современного общества религиозные организации остаются тем фактором, который серьезно влияет абсолютно на все формы жизни общества, в том числе и на военную службу.

Деятельность военнослужащих особенно в боевой обстановке требует напряжения как морально-психологических,

так и физических сил. Большое количество отечественных и зарубежных учёных указывают на положительную связь между устойчивым морально-психологическим состоянием военнослужащих и степенью религиозности военнослужащих в повседневной деятельности и экстремальных боевых условиях.

Религия имеет высокий созидательный потенциал на всех уровнях человеческой деятельности, от международной политики до жизни индивида. Вооруженные конфликты на религиозной почве, в том числе и религиозный экстремизм, как правило, это результат злоупотребления религиозными чувствами людей или крайняя мера защиты религиозных ценностей и культуры.

Взаимосвязь представителей различных религиозных конфессий с военнослужащими формирует нравственную составляющую защитника Отечества, укрепляет воинские традиции и ритуалы, моральный дух военнослужащих. Взаимодействие и сотрудничество с религиозными конфессиями важно организовать, исходя из религиозной ситуации в воинской части, чтобы мероприятия воспитательной работы не были ущемлены.

Предстоятель Русской православной церкви (РПЦ) ещё в 2005 году предупредил, что религиозные мотивы человеческих поступков могут быть не только фактором мира, «но и превращаться в орудие фанатизма». Поэтому общество и государство должны использовать первую возможность, «иначе вторая будет востребована теми, кто не гнушается никакими средствами для достижения своих низменных целей», цитирует «Интерфакс» слова из послания Патриарха Алексия II. Он считал, что невиданные ранее формы терроризма и экстремизма получили развитие на фоне кризиса современного мироустройства, «допустившего бесплодные попытки навязать всем народам безликие модели политического и экономического развития, укорененные лишь в одной культуре, но подчас объявляемые универсальными и общеобязательными». Альтернативой этому должен стать диалог культур и сохранение их многообразия.

Алексий II констатировал, что «миротворческий потенциал религии остается неиспользованным», и об этом, в частности, свидетельствует Рекомендация ПАСЕ No. 1720 «Образование и религия», принятая в конце 2005 года, в которой сказано об «исчезновении знаний о религии» (п. 3), «низкой компетентности средств массовой информации» (п. 4) и других реалиях континента. В этой связи он выразил надежду, что инициативы Совета Европы, касающиеся налаживания конструктивных отношений с религиозными общинами, будут способствовать тому, что «религия неизменно останется фактором мира, сподвигая людей поступать в отношении друг друга в духе братства, призыв к чему содержится во Всеобщей декларации прав человека 1948 года» [1].

По словам Алексия II, русская православная церковь неоднократно заявляла, что именно духовное образование, традиционное для каждого народа, способно предотвратить распространение радикальных псевдорелигиозных идей. В частности, документ Всемирного саммита религиозных лидеров, проходившего 3-5 июля 2006 года в Москве, говорит, что по-настоящему справиться с экстремизмом и терроризмом можно только через образование и нравственное воспитание, и в этом едины другие религиозные общины мира. Данную позицию поддерживает и развивает в настоящее время Патриарх Московский и всея Руси Кирилл.

В феврале 2017 года на заседании Межрелигиозного совета России, инициированном патриархом Кириллом, помимо повестки дня представители традиционных конфессий рассмотрят пути преодоления идеологии экстремизма и борьбу с её распространением. Российские лидеры ислама, буддизма, иудаизма и православия ознакомятся с новым сайтом и изданием Межрелигиозного совета России о межрелигиозном диалоге в России [2].

Воспитательная функция религии побуждает человека принять и реализовать в своей жизни определенную систему религиозных и моральных ценностей через основы вероисповедания, традиции осуществляемых религиозных обрядов, обычаев, праздников, норм и форм церковной жизни, примеры индивидуального и группового религиозного опыта. Религиозные ценности раскрывают образ Божий в душе верующего человека, являются универсальным регулятором его жизни и деятельности. Чтобы соответствовать этому образу, человеку необходимо совершать нравственную работу над собой в подражание высочайшему нравственному идеалу [3].

Анализ педагогической литературы показывает, что потенциал религии в воспитании рассматривается с разных подходов. Так в диссертационном исследовании на соискании ученой степени доктора педагогических наук Койчуева Айтека Алим-Джашаровича по теме: «Педагогический потенциал ислама в светских образовательных практиках» педагогический потенциал ислама рассматривается как совокупность ценностных, содержательных и методических средоточий, позволяющих оказывать воспитатель-

ные воздействия на людей. При этом под собственно педагогическими средствами ислама понимается совокупность идеальных представлений данного вероучения о личности мусульманина и её основных качествах, его нравственном поведении и моральном сознании [4, с. 18].

В диссертационном исследовании на соискание ученой степени кандидата педагогических наук Ибрагима Абед Халила по теме: «Использование нравственного потенциала ислама в воспитании учащихся подросткового возраста» рассматривается нравственный потенциал религии на основе принципов исключения возможностей его идеологического влияния на сознание школьников и поддержки тех элементов культуры ислама (идей, ценностей, текстов, содержащих их, традиций и методов воспитания), которые способствуют воспитанию в детях высоких моральных качеств и принципов, приобщению их к подлинно гуманистическим ценностям, позволяют лучше понять нравственное достоинство своего народа.

В диссертационном исследовании на соискание ученой степени кандидата педагогических наук Гильманова Мухамата Мухаматнуловича по теме: «Использование духовно-нравственного потенциала монотеистических религий в профилактике девиантного поведения подростков» под духовно-нравственным потенциалом религий понимается система норм и ценностных представлений религиозного учения, определяющих и регулирующих поведение человека в рамках допустимого общечеловеческими нормами. Системность понятия духовно-нравственного потенциала религий обусловлена его составляющими компонентами, содержание которых отражает систему религиозных знаний. При этом компонентами духовно-нравственного потенциала религий являются: религиозная мораль и культура; религиозное право и законодательство; нормы и запреты; нравственное отношение к человеку, обществу, стране [5, с. 17].

В диссертационном исследовании на соискание ученой степени кандидата педагогических наук Марченко Любови Андреевны по теме: «Реализация педагогического потенциала православной воскресной школы» обосновывается сущность процесса реализации педагогического потенциала православной воскресной школы, как целостный учебно-воспитательный процесс на основе получения знаний о развитии государства с позиций религиозных взглядов, формирования нравственных идеалов на примерах изучения жития святых и отцов Церкви, развития навыков нравственного поведения на устоях христианского благочестия и включения воспитательной среды Русской Православной Церкви. При этом определяется содержание процесса как совокупность учебного процесса и внеклассной работы по формированию и развитию у подрастающего поколения православного мировоззрения, усвоение знаний о православном вероучении и добродетелях, приобретение навыков христианского благочестия, сохранение традиции, умение применять полученные знания в обыденной жизни, осознанно участвовать в таинствах, богослужении, а также в жизни прихода. В исследовании уточнен термин православная традиция как устойчивый порядок духовного наследования на основе христианских ценностей, обрядов, обычаев, праздников, культовых установлений, норм и форм церковной жизни, вероисповедания, индивидуального и группового православного опыта, сохраняющий историко-временную связь поколений [6, с. 11].

Вербовка граждан в различные религиозные экстремистские организации на территории Российской Федерации затрагивает различные слои населения, в том числе и нельзя исключить, что военнослужащие могут быть подвержены влиянию этих организаций. Особенно это будет проявляться в условиях выполнения служебно-боевых задач на территории Северо-Кавказского региона, в пунктах временной дислокации воинских частей и подразделений. Влияние экстремистских организаций на военнослужащих Российской Федерации будет осуществляться в основном через интернет, листовки и газеты с экстремистским содержанием и т. д.

В целях противодействия попадания военнослужащих в различные религиозные экстремистские организации, органы военного управления в пределах своей компетенции в приоритетном порядке должны осуществлять педагогическую профилактику, в том числе проводить различные формы воспитательной работы. Особое внимание при проведении различных форм воспитательной работы по противодействию и профилактике религиозного экстремизма необходимо обращать на верующих военнослужащих. Верующие военнослужащие будут наиболее подвержены влиянию различных религиозных экстремистских организаций.

Воспитательную работу с верующими военнослужащими важно организовывать по следующим направлениям:

1. Анализ религиозной ситуации в подразделении, воинской части.
2. Организация взаимодействия с религиозными конфессиями.
3. Непосредственное проведение воспитательной работы;
4. Результативно-оценочный этап, в ходе которого, вносятся необходимые изменения в организацию и проведение воспитательной работы [7].

В ходе анализа религиозной ситуации в подразделении важно знать желание каждого военнослужащего использовать своё право на свободу вероисповедания. Сущность реализации права военнослужащих на свободу вероисповедания заключается в создании в воинской части необходимых благоприятных условий для исповедания военнослужащими своей религии. Однако обязанности командования по созданию благоприятных условий возникают только с момента обращения военнослужащих с изложением намерений воспользоваться своим правом. Желания военнослужащих использовать своё право на свободу вероисповедания осуществляется в ходе изучения религиозной ситуации в подразделении.

Важным этапом организации и проведения воспитательной работы с военнослужащими является планирование системы взаимодействия и сотрудничества с религиозными объединениями и организациями и включение их духовного потенциала в сферу воспитательной деятельности. Но организация взаимодействия и сотрудничества с религиозными объединениями и организациями не должна носить эпизодический характер, так как формализм влечет за собой подрыв веры и укрепление неверия.

Следующим этапом является непосредственная воспитательная работа с военнослужащими. Сущностью данной работы с верующими военнослужащими является не только непосредственное воздействие всех субъектов воспитания (общества, религиозных объединений и конфессий, с которыми организовано взаимодействие; средств массовой информации (по религиозной проблематике); органов военного управления; командного состава подразделений; офицеров по работе с личным составом), но и создание необходимых условий для достижения эффективности данного воздействия всеми субъектами воспитания. При проведении воспитательной работы с верующими военнослужащими важно учитывать, что существует условное деление степени религиозности военнослужащего на следующие категории: убежденные верующие; верующие; колеблющиеся.

Воспитательная работа с верующими военнослужащими необходимо осуществлять по следующим основным направлениям:

- реализация прав военнослужащих, членов их семей на свободу совести и вероисповедание;
- духовное просвещение, нравственное воспитание верующих военнослужащих и членов их семей посредством вза-

имодействия с представителями различных религий и конфессий;

- патриотическое воспитание личного состава на исторической роли религии в становлении и развитии России и её Вооружённых Сил;
- формирование морально-психологической устойчивости, основывающееся на религиозном мировоззрении верующих военнослужащих;
- профилактика самоубийств и неуставных взаимоотношений в подразделении, основывающаяся на религиозном мировоззрении верующих военнослужащих;
- внимание и забота о военнослужащих, находящихся на излечении в медицинском пункте воинской части [7].

При проведении воспитательной работы с верующими военнослужащими наиболее уместным будет индивидуальный и дифференцированный подход, в ходе которого необходимо учитывать особенности мировоззрения и нравственного сознания военнослужащих и их индивидуальные особенности. Для этого необходимо знать основное содержание религиозного вероучения подчиненных и не допускать негативных оценок религиозных догм. В основе воспитательной работы с верующими военнослужащими должно быть толерантное отношение к ним.

При взаимодействии с представителями религий и конфессий необходимо учитывать, что только систематические встречи и индивидуальная работа с верующими военнослужащими дадут положительный результат, в то время как показная видимость сотрудничества только ухудшит морально-психологическое состояние верующих военнослужащих и вызовет их недоверие.

В ходе проведения воспитательной работы в подразделении недопустимы элементы религиозного давления на военнослужащих, так как каждый человек согласно Конституции Российской Федерации имеет полное право исповедовать любую религию или не исповедовать никакой: быть верующим или атеистом [8, с. 189].

Таким образом, основными условиями реализации потенциала религии в воспитании военнослужащих по противодействию религиозному экстремизму будут являться:

- нормативное правовое регулирование деятельности религиозных конфессий в интересах противодействия религиозному экстремизму;
- возможность командования воинских частей определять формы взаимодействия с религиозными конфессиями в интересах противодействия религиозному экстремизму;
- возрождение традиций взаимодействия армии и церкви в современных условиях;
- дифференцированный подход к работе с военнослужащими и учёт особенностей различных религий;
- привлечение военнослужащих к проведению совместных мероприятий с основными религиозными конфессиями.

Реализация потенциала религии, традиционного для каждого народа, способна предотвратить распространение религиозного экстремизма в том числе и в Вооружённых силах России.

Библиографический список

1. *Алексий II: обществу следует использовать миротворческий потенциал религии, чтобы она не превратилась в орудие фанатизма*. Available at: <http://www.newsru.com/religy/07sep2006/poslanie.html>
2. Ермаков М. *Патриарх Кирилл проводит заседание МСР по борьбе с экстремизмом*. Available at: <https://ok-inform.ru/obshchestvo/85620-patriarkh-kirill-provodit-zasedanie-msr-po-borbe-s-ekstremizmom.html>
3. Зелененко А. *Основопологающие принципы православной педагогики и утрата их современной школой*. Available at: <http://www.portal-slovo.ru>. 2005
4. Койчурев А.А. *Педагогический потенциал ислама в светских образовательных практиках*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Ставрополь, 2008.
5. Гильманов М.М. *Использование духовно-нравственного потенциала монотеистического религий в профилактике девиантного поведения подростков*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Казань, 2004.
6. Марченко Л.А. *Реализация педагогического потенциала православной воскресной школы*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2015.
7. Шутько Д.В. *Особенности организации воспитательной работы с верующими военнослужащими в воинской части*. Available at: <http://voenprav.ru/doc-4274-6.htm>
8. Гужва Е.Г. *Воспитание нравственных ценностей у офицеров воинской части*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2009.

References

1. *Aleksij II: obshchestvu sleduet ispol'zovat' mirotvorcheskij potencial religii, chtoby ona ne prevratilas' v orudie fanatizma*. Available at: <http://www.newsru.com/religy/07sep2006/poslanie.html>
2. Ermakov M. *Patriarkh Kirill provodit zasedanie MSR po bor'be s `ekstremizmom*. Available at: <https://ok-inform.ru/obshchestvo/85620-patriarkh-kirill-provodit-zasedanie-msr-po-borbe-s-ekstremizmom.html>
3. Zelenenko A. *Osnovopolagayushchie principy pravoslavnoj pedagogiki i utrata ih sovremennoj shkoloj*. Available at: <http://www.portal-slovo.ru>. 2005

4. Kojchuev A.A. *Pedagogicheskij potencial islama v svetskih obrazovatel'nyh praktikah*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Stavropol', 2008.
5. Gil'manov M.M. *Ispol'zovanie duhovno-nravstvennogo potenciala monoteisticheskij religij v profilaktike deviantnogo povedeniya podrostkov*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kazan', 2004.
6. Marchenko L.A. *Realizaciya pedagogicheskogo potenciala pravoslavnoj voskresnoj shkoly*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2015.
7. Shut'ko D.V. *Osobennosti organizacii vospitatel'noj raboty s veruyuschimi voennosluzhaschimi v voinskoj chastii*. Available at: <http://voenprav.ru/doc-4274-6.htm>
8. Guzhva E.G. *Vospitanie npravstvennyh cennostej u oficerov voinskoj chastii*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2009.

Статья поступила в редакцию 24.04.17

УДК 378.14

Tyagulskaia L.A., Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Transnistria State University of Education n.a. T.G. Shevchenko (Rybnitsa, Transnistria), E-mail: tla.ki@list.ru

Zabolotnaia V.V., teacher, Transnistria State University of Education n.a. T.G. Shevchenko (Rybnitsa, Transnistria), E-mail: victoria13_89@mail.ru

QUESTIONS OF CONTINUITY IN TEACHING COMPUTER SCIENCE TO STUDENTS. The article observes one of the topical problems of today – an issue of continuity of learning, particularly when teaching subjects of the information block. The paper presents comparative characteristics of educational standards, addressed to the problem of succession during the transition from one educational stage to another. The authors analyze various factors affecting the training of students in computer science. It is concluded that first-year students don't acquire a sufficient level of conceptual framework that would be necessary for further study of computer science at the university. The research works out a list of subjects and information unit of the educational direction "Software engineering". The researchers propose ways to improve the efficiency of the teaching process.

Key words: continuity, informatics and ICT, state educational standard, quality of education.

Л.А. Тягульская, канд. экон. наук, доц. Приднестровского государственного университета имени Т.Г. Шевченко, г. Рыбница, E-mail: tla.ki@list.ru

В.В. Заболотная, преп. Приднестровского государственного университета имени Т.Г. Шевченко, г. Рыбница, E-mail: victoria13_89@mail.ru

ВОПРОСЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНФОРМАТИКЕ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме, проблеме преемственности обучения, в частности при обучении дисциплинам информационного блока. Приводится сравнительная характеристика образовательных стандартов, рассматривается проблема преемственности при переходе из одной образовательной ступени в другую. Проанализированы различные факторы, влияющие на подготовку школьников в области информатики. Сделан вывод о том, что у студентов первого курса не сформирован на достаточном уровне понятийный аппарат необходимый для дальнейшего изучения информатики в вузе. Также приводится перечень дисциплин информационного блока учебного плана направления «Программная инженерия». Предлагаются решения для повышения эффективности процесса обучения.

Ключевые слова: преемственность, непрерывность, информатика и ИКТ, государственный образовательный стандарт, качество образования.

Одним из приоритетных направлений в образовании является развитие единого информационно-образовательного пространства, которое должно обеспечить эффективное взаимодействие участников образовательного процесса, доступ к информационным ресурсам различного уровня, развитие современных образовательных технологий и информационной культуры граждан как условия реализации принципов доступности и непрерывности образования, обеспечения качества образования.

Государственный образовательный стандарт создает условия для поддержания качества общего образования, как в Российской Федерации (РФ), так и в Приднестровской Молдавской Республике (ПМР) не ниже международного уровня путем постоянного соотнесения с образовательными стандартами стран, занимающих ведущее положение в международных рейтингах.

Если же говорить об образовательных стандартах в Республике Молдова и ПМР, то необходимо отметить тот факт, что они по-разному развивались на протяжении многих лет. Молдова приняла европейские стандарты и интегрировалась в системы образования и учебные программы европейского образовательного пространства. Приднестровье, наоборот, разработало собственную систему образования и учебный план в соответствии с российскими образовательными стандартами. Стороны согласны с тем, что их учебные программы и стандарты отдалились друг от друга с 1990 года; например, в Молдове для приема в университет ученики должны окончить 12 классов начальной и средней школы, а в Приднестровье – только 11. Участие России в Болонском процессе в конечном итоге повлияло на приднестровскую систему образования и, теоретически, приблизило её к молдавской. Тем не менее, Болонский процесс распространяется исключительно на высшее образование и скажется на начальном и среднем образовании лишь косвенно.

В основу федерального государственного образовательного стандарта второго поколения для основной школы в РФ и образовательного стандарта в сфере общего образования в ПМР положен системно-деятельностный подход, который призван обеспечить формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию, проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования, активную учебно-познавательную деятельность обучающихся, построение образовательного процесса с учётом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся.

Главной целью образования становится формирование целостного мировоззрения школьника, в том числе и на уроках информатики. Применительно к предметной области информатики подобный подход был предложен Н.В. Макаровой в 1998 г. под названием системно-информационной концепции, основные идеи которой по многим позициям в настоящее время совпадают с концепцией государственного образовательного стандарта второго поколения.

В условиях реализации непрерывного образования большое значение должно уделяться преемственности в обучении, не только внутри одной ступени, но и между различными ступенями образования. Высшие учебные заведения часто вынуждены решать проблему недостаточного уровня знаний абитуриентов ввиду отсутствия единого стандарта общего среднего образования вообще и по информатике в частности, и различий в материально-технической базе школ. Это затрудняет прогрессивное развитие личности от одной ступени образования к другой. Следовательно, преемственность должна непременно присутствовать на всех этапах обучения, чтобы гарантировать взаимосвязь между различными ступенями непрерывного образования.

Проблема преемственности обучения достаточно широко рассмотрена в литературе, но недостаточно внимания уделяется рассмотрению преемственности переходов из одной ступени в другую.

А.П. Сманцер (2011) в своих работах пишет, что «преемственность это установление связи между старым и новым в развитии и обеспечении перехода количественных изменений в качественные изменения» [1]. С.М. Годник (1981) также связывает преемственность со спецификой школы и вуза [2].

А. Кустов (1993) наиболее полно и целостно определил понятие преемственности в обучении. По его мнению, основная цель осуществления преемственности в высшей школе: «обеспечение стыков между отдельными ступенями обучения, при которых обеспечивается непрерывность, системность, поступательность обучения» [3].

Исследователи также отмечают, что преемственность рассматривается как дидактический принцип, направленный на обеспечение объективной системной связи предшествующего и последующего этапов организации учебного процесса на различных уровнях с целью его оптимизации и адаптации учащихся к новым этапам обучения.

Соответствующие требования заложены в государственных образовательных стандартах и в другой нормативной документации. В частности в приказе № 19 Министерства Просвещения ПМР от 19 января 2015 г. определен перечень вступительных испытаний при приеме на обучение, по образовательным программам высшего образования [4]. Только для 7 специальностей и направлений рекомендуется в качестве одного из вступительных испытаний выбирать информатику. Это составляет 8,3 % от общего количества специальностей и направлений.

За 4 последних года наблюдается снижение количества участников ЕГЭ по предмету в ПМР. Это объясняется тем, что информатика является вступительным испытанием только в Приднестровском государственном университете (ПГУ) им. Т.Г. Шевченко на отделение физико-математического факультета и ряда направлений филиала ПГУ им. Т.Г. Шевченко в г. Рыбница [5].

Для участия в ЕГЭ по Информатике и ИКТ в 2016 году заявило в основном потоке 133 выпускника, однако приняло участие только 66 (49,6%). В дополнительном потоке – заявило 26 человек, участвовало – 13 (50%). Как мы видим, число школьников, принимавших участие в сдаче ЕГЭ по дисциплине «Информатика и ИКТ», составляет 5 % от общего количества (1349 выпускников школ).

Базой нашего исследования является филиал ПГУ им. Т.Г. Шевченко направление «Программная инженерия». Группа студентов составила 10 человек.

Нами был проанализирован уровень подготовки бакалавров первого курса по информатике, на основе проведенного контроля знаний по разделам школьного курса, соответствующего базовому уровню подготовки. Предложенная контрольная работа, содержала 32 задания и состояла из трёх частей.

В первой части работы (А) содержалось 13 заданий с выбором ответа (выбор одного правильного ответа из четырех предложенных). Во второй части (В) были собраны 15 заданий, требующие самостоятельного формулирования краткого ответа в виде последовательности символов. И, наконец, третья часть (С) содержала 4 задания, требующие записи развернутого ответа на специальном бланке ответа № 2 в произвольной форме. Максимальное количество первичных баллов – 40, минимальный порог – 7 баллов, отметка «3» соответствовала 7 – 15 баллам, «4» – 16 – 25 баллам, «5» – 26 – 40 баллам.

В результате выполнения контрольной работы максимальный порог, который преодолели студенты, не превысил 28 баллов (максимальный первичный балл – 40). Можно также отметить, что все 100% студентов экспериментальной группы преодолели минимальный порог баллов (7 баллов). 90% студентов группы получили оценку «хорошо» и только 1 студент (10%) получил оценку «отлично».

Анализируя содержания заданий, вызвавших затруднения у студентов можно сделать вывод о том, что большая часть группы студентов (более 50%) не справились с заданиями, которые связаны с темами «Обработка числовой информации. Математическая обработка статистических данных», «Информация и ее кодирование», «Технологии поиска и хранения информации», «Элементы теории алгоритмов», «Логика и алгоритмы», «Языки программирования».

Это позволяет сделать вывод, что знания студентов первого курса не отвечают таким требованиям к уровню подготовки

выпускников школы, как возможность проводить вычисления в электронных таблицах, прочесть фрагмент программы на языке программирования и исправить допущенные ошибки, а также умения создавать собственные программы (30 – 50 строк) для решения задач средней сложности, умение написать короткую (10 – 15 строк) простую программу на языке программирования или записать алгоритм на естественном языке, умение и навык в построении информационных моделей объектов, систем и процессов в виде алгоритмов.

Наблюдения за студентами в течение нескольких последних лет показывают, что у студентов первого курса не сформирован на достаточном уровне понятийный аппарат необходимый для дальнейшего изучения информатики в вузе. С первых же занятий по информатике выясняется, что первокурсники хотя и знают основные единицы измерения информации, но испытывают трудности при переводе одной единицы измерения информации в другую. Для большинства из них неизвестны различные подходы к измерению информации, и вследствие этого они не умеют решать задачи на вычисление объема символической, числовой, звуковой и графической информации, а так же на определение информационной емкости различных носителей информации.

Слабым звеном школьного курса информатики является тема «Логика и логические основы компьютера». Первокурсники не умеют выполнять логические операции, в связи с чем испытывают трудности при разработке алгоритмов, содержащих логические условия, а также они не знакомы с такими понятиями как «триггер», «логический элемент компьютера».

Большой трудностью испытывают первокурсники при разработке соответствующих структур данных в процессе составления алгоритмов решения задач. Большинство студентов на первом курсе не знают типов данных и основных управляющих конструкций, которые лежат в основе любого языка программирования и должны рассматриваться в школе.

Школьный стандарт по информатике предполагает изучение основных базовых конструкций алгоритма (следование, ветвление, циклы), структур данных (в том числе и структурированный тип – массив), организацию подпрограмм на примере одного из языков программирования. Вузовский курс информатики нацелен на дальнейшее углубление знаний языка программирования, на основе базовых знаний полученных в школе. На самом же деле, все вышеперечисленные понятия приходится изучать с самого начала в связи с тем, что студенты не владеют необходимыми знаниями для дальнейшего изучения языка программирования.

Ещё один важный момент – наличие в школе двух уровней подготовки по информатике: базового и профильного. Знание информатики на базовом уровне не соответствует требованиям, предъявляемым в техническом вузе, и создает для учащихся ряд проблем.

Например, в ПГУ им. Т.Г. Шевченко дисциплина «Информационные технологии» включена в учебные планы на всех специальностях и направлениях первого курса. Требования, предъявляемые ГОС по дисциплине, требуют уровня школьной подготовки выше базового. На основе приведенной выше информации, можно сделать вывод, что фактический средний уровень школьной подготовки по дисциплине «Информационные технологии» недостаточен для успешного освоения дисциплин информационного цикла в вузе.

Другая причина плохой успеваемости первокурсников по предмету состоит в том, что в настоящее время происходит сокращение аудиторных часов, но вместе с тем увеличивается время для самостоятельной работы. Однако опыт показывает, что первокурсники не умеют планировать свой учебный процесс, плохо понимают, что большую часть материала в вузе нужно изучать самостоятельно. Отметим, что контроль самостоятельной работы часто отсутствует. По этим причинам к концу семестра многие студенты получают низкие оценки.

В филиале ПГУ им. Т.Г. Шевченко в г. Рыбница по направлению «Программная инженерия» к дисциплинам информационного цикла относятся следующие: «Программирование и алгоритмизация», «Структуры и алгоритмы обработки данных», «Объектно-ориентированное программирование», «Вычислительные машины, системы и сети».

Дисциплина «Информационные технологии» в общем виде включает следующие темы: информационные технологии: основные понятия, терминология; классификация информационных технологий; технология баз информации; электронная документация и её защита. Отбор содержания дисциплины для

бакалавров по направлению «Программная инженерия» в свою очередь зависит от того, какие темы студенты должны знать для успешного освоения всего цикла информационных дисциплин.

Анализ учебного плана и программ, показывает что дисциплина «Информационные технологии» является базовой для изучения последующих дисциплин информационного цикла. В основном преподаватели работают по общей программе для всех студентов, это приводит к снижению мотивации учения у студентов. У студентов с хорошим уровнем знаний происходит снижение мотивации из-за того, что они уже знают изучаемый материал, у других мотивация снижается по причине непони-

мания изучаемого материала, вследствие отсутствия базовых знаний в области информатики. В рамках часов, отведенных на аудиторские занятия, восполнить пробел школьных знаний и одновременно рассмотреть необходимый новый материал весьма сложно.

На наш взгляд важно исследовать условия для обучения студентов на основе дифференцированного подхода, разработать рекомендации для определения индивидуальных образовательных маршрутов с учетом исходного уровня компетентности студентов в области информатики и ИКТ, требований к профессиональным компетенциям бакалавров направления «Программная инженерия».

Библиографический список

1. Сманцер А.П. *Теория и практика реализации преемственности в обучении школьников и студентов*. Минск: БГУ, 2011. Available at: <http://elib.bsu.by/bit-stream/123456789/27750/1/Smantser.pdf>
2. Годник С.М. *Процесс преемственности высшей и средней школы*. Воронеж: Издательство Воронежского университета, 1981.
3. Кустов Ю.А. *Единство и преемственность педагогических действий в высшей школе*. Самара, 1993.
4. *Приказ Министерства Просвещения Приднестровской Молдавской Республики от 19 января 2015 г № 19 «Об утверждении Перечня вступительных испытаний при приеме на обучение по образовательным программам высшего профессионального образования»*.
5. *Аналитический отчет сдачи единого государственного экзамена по Информатике и ИКТ в 2015 году*. Available at: <http://ceko-pmr.org/Home/AnalizEGE?current=2015>

References

1. Smancer A.P. *Teoriya i praktika realizacii preemstvennosti v obuchenii shkol'nikov i studentov*. Minsk: BGU, 2011. Available at: <http://elib.bsu.by/bit-stream/123456789/27750/1/Smantser.pdf>
2. Godnik S.M. *Process preemstvennosti vysshej i srednej shkoly*. Voronezh: Izdatel'stvo Voronezhskogo universiteta, 1981.
3. Kustov Yu.A. *Edinstvo i preemstvennost' pedagogicheskikh dejstvij v vysshej shkole*. Samara, 1993.
4. *Prikaz Ministerstva Prosveshcheniya Pridnestrovskoj Moldavskoj Respubliki ot 19 yanvarya 2015 g № 19 «Ob utverzhdenii Perechnya vstupitel'nyh ispytaniy pri prieme na obuchenie po obrazovatel'nym programmam vysshego professional'nogo obrazovaniya»*.
5. *Analiticheskij otchet sdachi edinogo gosudarstvennogo 'ekzamena po Informatike i IKT v 2015 godu*. Available at: <http://ceko-pmr.org/Home/AnalizEGE?current=2015>

Статья поступила в редакцию 24.04.17

УДК 377.6

Hristolyubova D.Yu., postgraduate, Higher School of Folk Arts (Institute) (Saint-Petersburg, Russia),
E-mail: d_christlove@bk.ru

DIDACTIC CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF PROFESSIONAL CYCLE OF EDUCATION IN RYAZAN ART LACEMAKING. The author explores teaching conditions for the use of vocational educational content system in the field of folk arts and crafts of the Ryazan area from a regional perspective as an example of artistic lacemaking. The work studies a principle of a professional orientation in order to identify the need for modeling professional activity in accordance with the requirements in the production of a specialist in the field of art of lacemaking. The article shows the process of modeling the professional activity of a specialist in the subjects of professional cycle. The material allows concluding that the contents of the program should be related to the requirements for the person with skills in the art of lacemaking.

Key words: principles, modeling professional activity, artistic lace-making, production activities.

Д.Ю. Христюлюбова, аспирант ФГБОУ ВО Высшая школа народных искусств (институт), г. Санкт-Петербурга,
E-mail: d_christlove@bk.ru

ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦИКЛА ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ РЯЗАНСКОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО КРУЖЕВОПЛЕТЕНИЯ

В статье рассматриваются дидактические условия реализации системы содержания профессионального образования в области народных художественных промыслов Рязанской области с учётом региональных особенностей на примере художественного кружевоплетения. Автором раскрывается принцип профессиональной направленности с целью выявления необходимости моделирования профессиональной деятельности в соответствии с требованиями, предъявляемыми на производстве к специалисту в области художественного кружевоплетения. В статье показан процесс моделирования профессиональной деятельности специалиста на предметах профессионального цикла. Представленный материал позволяет сделать вывод, что содержание программы должно находиться во взаимосвязи с требованиями, предъявляемыми к специалисту в области художественного кружевоплетения.

Ключевые слова: принципы, моделирование профессиональной деятельности, художественное кружевоплетение, производственная деятельность.

«Педагогический процесс представляет собой совокупность последовательных и взаимосвязанных действий педагогов и учащихся, направленных на сознательное и прочное усвоение системы знаний, навыков и умений, формирование способности применять их на практике» [1, с. 115].

Важное условие успешного обучения – активная познавательная деятельность студента, которую мы рассматриваем

как качество учебной деятельности, которое проявляется в его отношении к содержанию и процессу обучения, в стремлении к эффективному овладению знаниями и умениями, полученными в результате освоения профессиональных дисциплин, формировании получать эстетическое наслаждение от достигнутых результатов – проекты кружевных изделий, воплощенные в материале; последующее участие изделий в региональных, россий-

ских и зарубежных конкурсах и выставках. Поэтому необходимо, чтобы обучающийся был активен в своей учебно-творческой деятельности.

При этом важная специфическая особенность обучения – овладение студентом практическими навыками, знаниями и умениями в области художественного кружевоплетения, в ходе которых формируются основы профессионального мастерства.

Дидактические принципы отбора содержания являются важнейшими теоретическими положениями педагогики, так как именно они определяют возможности содержания образования и строят прочное здание освоения учебной информации. Принципы профессионального образования в области отбора содержания образования и процесса обучения студентов в сфере традиционного прикладного искусства имеют свою специфику и особенности проявления.

В результате исследования было определено, что одним из важнейших принципов обучения студентов среднего профессионального образования в области художественного кружевоплетения Рязанского региона является принцип профессиональной направленности. Он может реализовываться с помощью моделирования профессиональной деятельности в образовательном процессе и с учётом развития качества профессиональной мобильности.

При освоении учебных дисциплин общего и профессионального цикла формируется направленность на профессиональную подготовку и включение студентов в производственную деятельность. Для этого теоретические знания являются опережающими и проверяются на практических занятиях.

На дисциплине «Технология художественного кружевоплетения» студентами изучаются все этапы создания кружевных изделий – от простейших элементов до тонкостей выполнения зашивок и шнуров фрагментов кружева. Без четкого знания технологии обучающийся не сможет грамотно работать над созданием и воплощением кружевных изделий в материале.

На дисциплине «Материаловедение» студенты изучают волокна различного происхождения, их структуру и свойства, а также процесс производства нитей, знакомятся с технологией производства машинного кружева. Выполнение кружевных изделий и их проектирование невозможно без знаний свойств используемых материалов, ввиду того, что для рязанского кружева характерно комбинирование в одном изделии кружева и ткани, украшенной вышивкой. Изучение данной дисциплины учит студентов грамотно работать с материалами при проектировании высокохудожественных кружевных изделий.

Дисциплина «История художественного кружевоплетения» изучается с первого курса, благодаря чему студент знакомится с традиционной спецификой кружевных центров с начала обучения, учитывает разницу в технологических и колористических особенностях кружева разных регионов России, а главное – специфике кружева Рязанской области, которая отражается через михайловское, ижеславское, скопинское и журавинское кружево. Благодаря этому студент может грамотно проектировать собственные кружевные изделия в традициях рязанского кружевоплетения.

Выпускник отделения художественного кружевоплетения должен быть мобилен и постоянно пополнять багаж знаний и совершенствовать свои навыки в художественном кружевоплетении в связи с модными тенденциями, так как основное применение кружева – это современный костюм. Важным инструментом данного процесса является обучение на протяжении всей жизни для «личного и профессионального развития, смены рода занятий, овладения широкопрофильной квалификацией и соответствии с предложением и спросом на высококвалифицированные кадры» [2, с. 6].

Логика обучения устанавливается посредством изучения материалов, определения направления, в котором происходит формирование у обучающегося навыков и умений. Система обучения в данном случае – художественно-технологическая, где в процессе освоения дисциплин изделия выполняются методом «от простого к сложному»: на первом этапе производственного обучения студент изучает основы кружевоплетения, исполняя образцы, где используются основные элементы, на основе комбинаций которых строятся все последующие технологические приемы кружевоплетения. Учебные задания усложняются с каждым разом – от образцов студент переходит к выполнению первого законченного кружевного изделия, где закрепляются навыки, полученные на первом этапе. Последующие задания нацелены на совершенствовании скоростных и качественных навыков сту-

дента, благодаря чему обучающийся видит результаты своего труда, что вырабатывает у него интерес к выполняемой работе.

Метод «от простого к сложному» используется так же при изучении техник кружевоплетения региона: на первом этапе студентами изучаются основные элементы кружевоплетения через выполнение образцов михайловского кружева: плетешок, полотнянка, насновка, сетка. Техника численного михайловского кружева выбрана для освоения азов кружева в связи с тем, что для плетения используются толстые цветные нити, что упрощает процесс создания кружева за счет более удобного ориентирования студентом в переплетениях и возможности увидеть свои ошибки. После освоения решеток парной техники плетения, которые используются во всех видах кружева, студент осваивает технику ижеславского кружева, так как весь процесс плетения осуществляется путем прокладывания нити – скани по решетке, за счет чего организуется узор кружева. Далее идет освоение техник скопинского и журавинского кружева, где используется ограниченная цветовая гамма и более тонкие нити и является более сложным этапом в освоении кружевоплетения. На последнем этапе студентами осуществляется изучение сцепной техники плетения, где соединение частей кружева осуществляется с помощью крючка и требует более отточенных навыков плетения, усвоенных на ранних этапах обучения.

Трудовой процесс обучающегося на отделении рязанского кружевоплетения складывается из изучения заданий, ознакомления с техникой безопасности при работе в мастерской, подготовкой рабочего места кружевницы, выполнении технологических операций с использованием различных приемов для контроля качества и скорости выполнения работы в материале. Студенты осваивают типичные операции в результате многократной демонстрации преподавателем приемов кружевоплетения. У обучающихся формируются первичные навыки кружевоплетения, основанные на простейших операциях «перевить-сплести». Основные части трудового процесса выделены как самостоятельная часть учебно-профессионального процесса. Студенты познают новые приемы и операции в кружевоплетении, используя только одно оборудование – валик и коклюшки.

После изучения основных технологических особенностей в кружевоплетении, студент переходит к процессу совершенствования навыков и умений. Для этого обучающийся выполняет кружевное авторское изделие, совмещающее, как только что изученные приемы, так и освоенные на более ранних стадиях. Таким образом, студенты комбинируют эти знания, освежая их в памяти.

Таким образом, во время освоения дисциплины «Исполнительское мастерство», преподаватель формирует у студента навыки и умения, учит развитию скоростных навыков путем установкой временных норм для исполнения того или иного элемента. У обучающегося развивается самостоятельность в выполнении изделий, а так же чувство ответственности за порученное дело – так, в процессе исполнения изделия, при совершении ошибки элемент расплетается и выполняется до момента достижения хорошего результата. Преподавателем ставится задача освоения студентом всех технологических приемов на высоком уровне, качество плетения кружева должно соответствовать поставленным требованиям, благодаря чему студент сможет работать в коллективе над выполнением крупных кружевных работ – скатертей, ланно, крупных кружевных деталей предметов одежды. Необходимо, чтобы плетение каждого студента было выполнено качественно, чтобы в готовом изделии не было отличий в утяжке нитей, форме элементов.

Контрольно-заключительным этапом профессионального образования в области художественного кружевоплетения Рязанского региона является не только закрепление полученных знаний и умений, но и их совершенствование, развитие самостоятельности при выполнении выпускной квалификационной работы по авторскому сколку, при выборе вида кружева, в котором будет исполняться изделие в материале. Студентом осуществляется выполнение образцов к дипломному изделию с учетом традиционной техники и колорита рязанского кружева по виду: михайловское, ижеславское, скопинское, журавинское. Студент к моменту выполнения выпускной квалификационной работы должен уметь грамотно создавать технический рисунок и сколок будущего кружевного изделия с учетом важных технологических приемов, которые помогут исполнителю кружевного изделия в работе (расположение скани, закидок, места заплёта, переходы в решётке и заполнениях и т. д.). От качественно разработанного сколка зависит скорость и качество выполняемого изделия.

Студент должен уметь четко планировать и рассчитывать время на исполнения того или иного фрагмента кружева; должен осуществлять контроль и самоконтроль за качеством исполняемого изделия, повышать производительность труда, бережно относиться к оборудованию, хранить инструменты и приспособления в специальной коробочке, кружево закрывать покрывашками во избежание загрязнения в период, когда кружевница не выполняет работу, а так же грамотно расходовать материалы в процессе плетения.

Большое значение при формировании профессиональных качеств у будущего специалиста в области художественного кружевоплетения имеет общение с представителями старшего поколения – художниками и мастерами в этой области, благодаря проведению творческих встреч, а также посещению студентами предприятий по производству кружевных изделий, где они могут наблюдать процесс создания изделия от проработки эскиза до выполнения его в материале.

Выпускники отделения художественного кружевоплетения Рязанского филиала ВШНИ должны быть способны перенести знания, полученные в результате освоения дисциплин в практическую деятельность и использовать в ней теоретические знания. Моделирование профессиональной деятельности будущего специалиста должно основываться на соответствии требований, предъявляемых к подготовке специалиста в учебном заведении и фактическим объемом профессиональных знаний и умений, получаемым выпускником учебного заведения [3]. Поэтому возникает необходимость в прогнозировании требований к специалисту в области рязанского художественного кружевоплетения. «Только то обучение является хорошим, которое забегает вперед» (Л.С. Выготский). Поэтому важно учитывать не только то, что знает обучающийся сейчас, то и то, что сумеет узнать в будущем. Так, современные кружевные изделия создаются с учётом современных модных тенденций, но с сохранением традиционного подхода, что является очень важным при создании изделия традиционного прикладного искусства рязанского кружевоплетения. Содержание профессионального образования быстро совершенствуется и должно адаптироваться при возникновении инноваций в технике, технологии и организации труда. Это может выражаться в использовании новых материалов, а так же технологий, в том числе и компьютерных, например, при создании

сколка мерного кружева, где его рапорт отстраивается в графической программе и дублируется необходимое количество раз. Это значительно упрощает задачу при разработке крупных кружевных изделий – скатертей, крупных салфеток, занавесов и т. д.

При организации производственной практики осуществляется создание условий, приближенных к производственным. Эффективными могут являться интерактивные методы обучения: имитационные игры, производственные ситуации, творческие встречи с участием действующих мастеров кружевоплетения.

На период производственной практики студенты получают индивидуальные задания, которые предполагают изучение технологических особенностей традиционного вида кружевоплетения региона, с учетом способностей студента.

Для повышения результативности студентами в ходе практики осуществляется ежедневные отметки в дневнике о результатах выполнения изделия. По окончании практики студентом предоставляется отзыв руководителя практики о результатах её прохождения.

Руководителем учитываются качественные и скоростные навыки студента, его организованность, а так же самостоятельность, продуктивность и работоспособность, на основе чего происходит оценивание качественной успеваемости студента. Так же отмечаются личностные качества, которые выражаются в дисциплинированности, аккуратности, коммуникабельности и эмоциональной устойчивости.

Профиль деятельности будущего специалиста в области художественного кружевоплетения формируется в соответствии с должностными обязанностями на предприятии, следовательно, и задачами, которые впоследствии будет он решать. Такими задачами могут быть: конструирование выкройки изделия в соответствии со спецификой расположения кружева, создание коллекции одежды из кружева или с его использованием, разработка композиции, орнамента, колорита будущего изделия, создание сколка; выполнение изделия в материале.

Практическая направленность получаемых обучающимися знаний позволяет будущим специалистам в области рязанского художественного кружевоплетения осваивать наследие предшествующих поколений мастеров в этой области, сохранять художественно-технологические традиции, при этом создавать новые произведения искусства, востребованные в современном мире.

Библиографический список

1. Батышев С.Я. *Профессиональная педагогика. Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям*. Москва: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997.
2. Шамова Т.И. *Активизация учения школьников*. Москва: Педагогика, 1982.
3. Дронов Д.С. Общие требования к профессиональной подготовке художника-мастера для ювелирной промышленности. *Педагогика искусства*. Сетевой электронный научный журнал. 2009; 1. Available at: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/dronov_dmitriy_sergeevich.pdf
4. Большова С.И. *Формы и методы передачи мастерства в Михайловском производстве. Объединении «Труженица»*. Москва: НИИХП, 1990.
5. Лапшина Е.А. *Содержание и методы профессионального образования в художественном кружевоплетении*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2009.
6. Лапшина Е.А., Москвина И.Н. *Технология художественного кружевоплетения: Учебник для высших учебных заведений по направлению «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы», профиль «Художественное кружевоплетение»*. Санкт-Петербург, 2012.
7. Скакун В.А. *Методика производственного обучения*. Москва, 2003.

References

1. Batyshev S.Ya. *Professional'naya pedagogika. Uchebnik dlya studentov, obuchayuschihsya po pedagogicheskim special'nostyam i napravleniyam*. Moskva: Associaciya «Professional'noe obrazovanie», 1997.
2. Shamova T.I. *Aktivizaciya ucheniya shkol'nikov*. Moskva: Pedagogika, 1982.
3. Dronov D.S. Obschie trebovaniya k professional'noj podgotovke hudozhnika-mastera dlya yuvelirnoj promyshlennosti. *Pedagogika iskusstva*. Cetevoj 'elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2009; 1. Available at: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/dronov_dmitriy_sergeevich.pdf
4. Bol'shova S.I. *Formy i metody peredachi masterstva v Mihajlovskom proizvodstv. Ob'edinenii "Truzhenica"*. Moskva: NIHP, 1990.
5. Lapshina E.A. *Soderzhanie i metody professional'nogo obrazovaniya v hudozhestvennom kruzhevopletenii*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2009.
6. Lapshina E.A., Moskvina I.N. *Tehnologiya hudozhestvennogo kruzhevopleteniya: Uchebnik dlya vysshih uchebnyh zavedenij po napravleniyu «Dekorativno-prikladnoe iskusstvo i narodnye promysly», profil' «Hudozhestvennoe kruzhevopletenie»*. Sankt-Peterburg, 2012.
7. Skakun V.A. *Metodika proizvodstvennogo obucheniya*. Moskva, 2003.

Статья поступила в редакцию 24.04.17

УДК 376

Abramenko N.Yu., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Amur State University n.a. Sholom-Aleichem (Birobidzhan, Russia), E-mail: vampismo2004@yandex.ru

Fishbein M.Kh., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Amur State University n.a. Sholom-Aleichem (Birobidzhan, Russia), E-mail: Inna-Golub@mail.ru

THE AUTHOR'S POSITION OF THE TEACHER, OR TO THE ISSUE OF HUMANITARIAN APPROACH TO THE SELECTION OF EDUCATIONAL CONTENTS. In the article the authors try to present their own view that teaching is not only a science but also an art of interaction and its basic subject of "teaching". Mastering this art becomes a foundation for forming the author's position of the teacher, without this foundation in the practical activity there will be authoritarianism with all its negative manifestations. The authors describe the problem of selecting contents of education, which does not remain without attention of the Federal Educational Standard that does not contain the required resource for the intellectual development of students. The article raises the issue of the replacement of the notion of "higher professional education" by the notion of "higher education". The question presented productivity canonical scheme for educational research.

Key words: Federal Educational Standard, information, public demand, educational contents, training, field position of a teacher, pedagogical process.

Н.Ю. Абраменко, канд. пед. наук, доц. Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема, г. Биробиджан, E-mail: vampismo2004@yandex.ru

М.Х. Фишбейн, канд. пед. наук, доц. Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема, г. Биробиджан, E-mail: Inna-Golub@mail.ru

АВТОРСКАЯ ПОЗИЦИЯ ПЕДАГОГА, ИЛИ К ВОПРОСУ О ГУМАНИТАРНОМ ПОДХОДЕ К ВЫБОРУ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье авторы пытаются представить собственный взгляд, что педагогика является не только наукой, но и искусством взаимодействия в её основном предмете «преподавание-учение». Овладение этим искусством становится фундаментом формирования авторской позиции педагога, без такого фундамента в практической деятельности возникает авторитаризм со всеми его негативными проявлениями. Описывается проблема отбора содержания образования, где не остаётся без внимания ФГОС, не содержащий необходимого ресурса для интеллектуального развития учащихся. В статье поднимается вопрос о замене понятия «высшее профессиональное образование» на понятие «высшее образование». Представлен вопрос продуктивности канонической схемы педагогических исследований.

Ключевые слова: ФГОС, информация, общественная потребность, содержание образования, профессиональная подготовка, авторская позиция педагога, педагогический процесс.

*Вопрос из учебника хорош,
но предлагаемый ответ неудачен,
потому что он... ничему не учит.*

Ричард Фейнман

Стала общим местом крылатая в свое время фраза: «Ученик — это не сосуд, который следует наполнить, а факел, который необходимо зажечь». Несмотря на указанный посыл усилия педагогов, были традиционно направлены на заполнение зияющих пустот и латание располагающихся лохмотьев введением дополнительных занятий. В то время как «школа призвана решать две задачи: предоставлять информацию и развивать интеллект. Первая — это практическое обучение, направленное на то, чтобы молодой человек мог занять отведенное ему место в общественной системе, необходимая социализация. Второе — нечто большее, это потенциал развития» [1].

В недалёком прошлом усилия учащихся в освоении расширяющихся школьных предметов направлялись учителями авторитарно, они совершенно не задумывались о последствиях, даже если природа ребенка при этом сопротивлялась. Их не останавливало и обстоятельство, что мудрых преподавателей слушали невнимательно, все, что не говорили, делали кое-как. Не то, чтобы пресловутое «кое-как» поощрялось, нет, конечно, просто практика выработала спасительное для здоровья многих учащихся попустительство или другими словами формализм в оценивании их знаний. С этим формализмом велась борьба под флагом недопустимости либерального отношения к образованным школьникам. Никакой свободы для тех, кто ленится и прогуливает уроки — пусть занимаются дополнительно. При этом трудно предположить, что те, кто боролся с попустительством, не желали развивать детей, просто в их понимании внедрение в сознание детей ничем не оправданного потока информации, по принципу авось пригодится, есть благо. В то время как, следуя наставлениям Я.А. Коменского, который писал: «Куда не влекут способности, туда не толкай», необходимо пока эти способности не определены, относиться снисходительно к тем, кто всячески избегает лишних усилий, чтобы жить при условии минимальных затрат.

Не увлекайтесь ранним односторонним профессионализмом, дайте созреть и окрепнуть «внутреннему человеку», предупреждал либеральный общественный деятель и педагог Н.И. Пирогов. Причём под «внутренним человеком» им понимался не столько нравственный человек, сколько человек с развитым духовным потенциалом, способный преодолеть слияние с общей массой, готовый к активной борьбе за нравственные и общественные идеалы.

На наполнение информацией ориентирует и сегодня внедряемый федеральными государственными образователь-

ный стандарт (ФГОС), но под лозунгом формирования не знаний, умений и навыков, а компетенций. Так, «для реализации ФГОСа каждая школа должна разработать свою ООП — «основную образовательную программу». А вот результатом внедрения через ООП должно стать развитие УУД — «универсальных учебных действий», которые сегодня учителю велено формировать и развивать у каждого ученика, на каждой ступени образования, хотя никто толком не может объяснить: 1) что это такое? 2) как их формировать? и, наконец, 3) как проверять, сформированы они или нет». В своих записках на полях школьных тетрадей известный педагог Евгений Бунимович пишет, что нашел для них определение, а именно: УУД — это «*обобщенные действия, открывающие возможность широкой ориентации учащихся как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включая осознание учащимися ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик*» Всё поняли, вопрошает он. Вот и формируйте [2].

И снова никто, за редким исключением, не стремится развивать способности учащихся, так как за результаты ЕГЭ отвечают не только чиновники от образования, от этих результатов зависит и рейтинг руководителей регионов. Другими словами, «в ходе проведенных реформ тема потенциала интеллектуального развития оказалась совершенно не в фокусе. Но есть ли вообще общественная потребность в том, чтобы в современной школе создавались условия для формирования «людей, которые размышляют»? И если да, то кому такие люди должны быть предоставлены? Всем без исключения или избранным? Как этих избранных отличить от остальных, кому высокий уровень образования не обязателен?» [1].

Нам представляется, что «разгрузочный» характер вводимых ФГОС при всеобщем увлечении игровыми технологиями все более удаляют школу от решения второй задачи, что вполне устраивает и чиновников от образования, которые ориентируют практику на отслеживаемые результаты: не хлопотно и ненакладно. В этом плане остается актуальным замечание К.Д. Ушинского с горечью писавшего: «Канцелярия и экономика наверху, администрация в середине, учение под ногами, воспитание за дверями здания».

Стоит вспомнить, что целевые установки советской школе задавало государство. «Оно требовало, чтобы обучение готовило очередное поколение к участию в общественном разделении труда. Общее образование рассматривалось не как самостоятельная ценность, связанная с развитием личности, а как условие подготовки к взрослой жизни, в которой каждый должен был трудиться. Профессии требовались разные, и естественным образом получалось так, что не было смысла подгонять всех

выпускников под один аршин. Выстраивалась иерархия уровней подготовки: самые успешные должны были поступать в престижные вузы и делать научную карьеру, «хорошисты» шли получать высшее образование, чтобы занять место в одной из массовых профессий. Те, кто осваивал школьную программу с трудом, выбирали для себя специальность, не требующую высшего образования. Чтобы школа обеспечивала общественную потребность сверху донизу, при разработке учебных планов ставились заведомо высокие цели. Лучшие должны были тянуться к ним и выкладываться на максимум своих способностей. Очевидно, что подобная стратегия опиралась, в том числе и на интеллектуальное развитие, без которого школа не смогла бы подготовить выпускников к серьезным требованиям лучших вузов» [1]. Таким образом, школа одновременно пыталась решать несколько задач, а именно: давать информацию, в первую очередь, ориентируя на будущую профессию, что автоматически отсекало все те знания, которые не могут быть использованы вне профессии, т. е. есть во время обычной, составляющей большую часть человеческой жизни. Как правило, эти знания не носят утилитарный характер, а относятся к разряду гуманитарных дисциплин.

И сегодня в содержании образования акцент делается на предметоцентризм, использующий в качестве межпредметных связей политехнизм как возможность освоить сущность современных технологий, и это не смотря на декларацию приоритета гуманитарной парадигмы. «Ситуация усугубляется, прежде всего, тем, что педагогическое образование сведено, по сути, к системе подготовки и повышению квалификации педагогических кадров. В высшей школе эта подмена выражается в установке на овладение закрепленными ФГОС профессиональными компетенциями в отчужденной, «предметной» форме (цель, содержание, принципы, технологии, что должен знать, уметь, чем владеть педагог), но не на становление его авторской позиции» [3].

Вызывает ряд вопросов факт исчезновения понятия «высшее профессиональное образование», замененное другим понятием «высшее образование». Это нацеливает на преодоление технологической парадигмы, позиции которой достаточно прочны? Или за этим стоит отказ от профессиональной направленности всего высшего образования? Может, происходит подмена профессиональной подготовки, предполагающая и формирование авторской позиции, системой из норм, стандартов, предписаний всему образованию, включая и педагогическое?

Это естественно вызывает тревогу, так как не следует забывать, что подготовка педагога-профессионала в гуманитарной парадигме предполагает направленность «на помощь значимому другому в его вхождении в культуру, и сохранять при этом личностную позицию учиться, и в первую очередь – у своих учеников» [3].

Высшая школа наиболее отвечает парадигме, выраженной в известном изречении: «учитель воспитай ученика, чтоб было, у кого учиться». Этому способствует индивидуальная работа научного руководителя с соискателями ученых степеней. Проводимое под руководством наставника исследование выводит ученика на передовые в науке позиции, которые и для наставника имеют лишь приблизительные очертания. Здесь и наступает момент учения для учителя, когда его роль сводится к целенаправленному руководству, связанному с совместным преодолением сомнений, поиску ответов на вопросы, к которым приводит траектория исследования, оценивание и проверка достоверности полученных результатов.

Двухуровневая система высшего образования открывает перспективу для такого взаимодействия уже на ступени обучения в магистратуре. Она, в идеале, представляет собой исследовательскую лабораторию мастера, знаниям и опыту которого доверяют и студенты, и руководство университета. Если из всего многообразия содержания высшего образования выделить лишь то, что относится к педагогическому, то взаимодействие «преподавание-учение» становится предметом педагогического исследования, а также предметом деятельности и для педагога-прак-

тика. Таким образом, предметом деятельности руководителя магистерской программы и обучающихся в её рамках студентов становится совместная деятельность по реализации содержания образовательной программы, являющейся авторской. В этом случае методы организации и самоорганизации учебно-познавательной деятельности, методы стимулирования и мотивации учения, методы контроля и самоконтроля эффективности обучения, отвечают не идее патернализма, а паттерну постклассической педагогики с её нацеленностью на доминирующую в ценностных ориентирах субъект-субъектных отношений [3].

Но это в идеале, в действительности же магистратура устраивает перекосы бакалавриата, который представляет собой усеченный специалитет, и по сути своей не содержит для студентов широкого набора курсов по выбору, а произвольно установленная зачетная единица (зет) не имеет ничего общего с зачётами и кредитами европейского стандарта образования. Вызывает сомнение, для области педагогического образования, положение ФГОС о выпускных квалификационных работах для всех студентов. Здесь, в наш взгляд, опускается из вида то, что педагогика является не только наукой, но и искусством взаимодействия в ее основном предмете «преподавание-учение». Овладение этим искусством становится фундаментом формирования авторской позиции педагога, без такого фундамента в практической деятельности возникает авторитаризм со всеми его негативными проявлениями. Периодически появляющиеся вызывающие общественный резонанс скандалы, связанные с победителями различных педагогических конкурсов, включая и «Учитель года», среди которых встречаются насильники и садисты, лишь подтверждают, что существует большой пробел в подготовке учителя, владеющего искусством обучения и общения.

С другой стороны, ежегодно защищаемые тысячи диссертаций и десятки тысяч ВКР, отражающих исследования, проведенные по схеме, копирующие каноны, взятые из естественных наук. При этом нет отрицательных результатов экспериментальной проверки гипотез и положений теоретического анализа. Должно же в конечном итоге возникнуть понимание, что и в педагогике невозможно создать двигатель, который производил работу из ничего, эдакий фокус из представленной модели процесса. Известно, что И. Ньютон – автор классической механики гипотез не измышлял, да и творцы классической педагогики обходились без таковых, и наконец, можно ли доверять эксперименту, который нельзя повторить в принципе. И в связи с этим замечание, а разве вся практическая педагогическая деятельность не является по своей сути экспериментальной направленной на формирование будущего, в то время как эксперимент призван реконструировать настоящее, используя различные экспериментальные инструменты, в том числе и модели. К формированию же будущего имеет отношение искусство. Подготовим искусного автора, способного написать сценарий, стать режиссером собственного урока, занятия, мероприятия, а также убедительно сыграть по заготовленному сценическому плану, значит, сумеем решить задачу трансляции культуры. Прав Ю.В. Сенько, когда пишет: «Педагогический процесс – это мир смыслов и помыслов, в котором его непосредственные участники – каждый сам для себя и для другого – обнаруживают и реализуют свои смыслы долга, отношения, общения, творчества, самоопределения. Это и мир авторской позиции (может быть и не осознаваемой) обучающихся и педагога. Другими словами, педагогический процесс – это мир, в котором встречаются авторские позиции педагога и обучающегося, которые могут совпадать, дополнять друг друга, а могут не совпадать и даже находиться в оппозиции» [3]. К этому хочется добавить лишь то, что это мир рукотворный и его создание требует серьезных инвестиций, которые часто подменяются ничем не подкрепленными и сомнительными инновациями, уточнив: автором выступает педагог, а ученик, как и читатель, – соавтор творения. Значительность творчеству придает внутренняя и внешняя свобода в выборе автора содержания образования, желательно в гуманистической парадигме современной педагогики.

Библиографический список

1. Рубашкин Д. Вторая задача образования. *Дружба народов*. 2016; 11.
2. Бунимович Е. И что вас ждет, мои ученики? *Знамя*. 2016; 11.
3. Сенько Ю.В. Авторская позиция педагога. *Педагогика*. 2016; 7.

References

1. Rubashkin D. Vtoraya zadacha obrazovaniya. *Druzhba narodov*. 2016; 11.
2. Bunimovich E. I chto vas zhdet, moi ucheniki? *Znamya*. 2016; 11.
3. Sen'ko Yu.V. Avtorskaya pozitsiya pedagoga. *Pedagogika*. 2016; 7.

Статья поступила в редакцию 05.05.17

УДК 378

Agamova O.D., assisting teacher, Foreign Languages Department, NRNU MEPhI (Moscow, Russia),
E-mail: oxana.agamova@yandex.ru

MORAL VALUE DEVELOPMENT AMONG RUSSIAN ADOLESCENT IN THE CONTEXT OF FREEDOM AS THE FUNDAMENTAL CULTURAL VALUE. The article highlights the difference between Russian and American societies in perception of values and especially in the field of such cultural value as freedom. Freedom is stated as a phenomenon, which is usually misperceived by young generation. The article presents a detailed analysis of such phenomena as value, faith, equality, morality and freedom in order to give an explanation of their unity in the eyes of the society and at the same time to show that they are different in the form of perception, due to what the moral image of the world distorts leading to dangerous consequences. The aim of the article is to develop such educational conditions that can evaluate moral state of teenagers and give them a chance to analyze different situations in life that can occur in the context of freedom misperception. This can improve teenagers' behavior; lead to their moral self-growth and better understanding of what freedom is.

Key words: value, society, faith, equality, freedom, morality, moral values.

О.Д. Агамова, ассистент каф. иностранных языков НИЯУ МИФИ, г. Москва, E-mail: oxana.agamova@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ РОССИЙСКОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ В КОНТЕКСТЕ ПОНЯТИЯ «СВОБОДА» КАК ФУНДАМЕНТАЛЬНОЙ КУЛЬТУРНОЙ ЦЕННОСТИ

В статье особое внимание уделяется проблемам ценностных ориентаций российского и американского общества, а также неправильной интерпретации такой культурной ценности, как свобода. Понятие «свобода» в статье рассматривается как искаженное неправильным восприятием молодежи явление. В статье детально разобраны такие понятия как ценность, вера, равенство, мораль и свобода с такой целью, чтобы показать их единство в глазах общества и, в то же время, различие в форме восприятия, что, как следствие, приводит к искажению нравственной картины мира. Цель данной статьи – оценить моральное состояние подростков и дать им возможность проанализировать различные ситуации в жизни, которые могут возникнуть в виду неправильного восприятия понятия «свобода». Это приведёт к переоценке восприятия понятия «свобода», а также к личностному росту.

Ключевые слова: ценность, социум, общество, вера, равенство, свобода, нравственность, нравственные ценности.

Понятие «ценность», формирующее человека с ранних лет жизни, является основным приоритетом в выборе образа жизни и определяет в целом его мироощущение и воззрения. Большой Энциклопедический словарь определяет понятие «ценность» следующим образом, «Ценность – это положительная или отрицательная значимость объектов окружающего мира для человека, социальной группы, общества в целом, определяемая не их свойствами самими по себе, а их вовлеченностью в сферу человеческой жизнедеятельности, интересов и потребностей, социальных отношений, критерий и способы оценки этой значимости, выраженные в нравственных принципах и нормах, идеалах, установках, целях» [1]. Отсюда следует, что ключевым фактором, определяющим понятие «ценность» является принадлежность человека к социуму. «Социум – (от лат. socius – товарищ, компаньон), общество, социальная среда человека, совокупность исторически сложившихся форм деятельности людей [2]. В социуме бытуют определенные ценности, характеризующие данным социумом положительным или отрицательным ввиду временных, экономических, политических, этнических принципов, положительными или отрицательными. Философский словарь трактует понятие «общество» в широком и узком смысле следующим образом, в широком смысле – это обособившаяся от природы часть материального мира, представляющая собой исторически развивающуюся форму жизнедеятельности людей. В узком смысле – это определенный этап человеческой истории (общественно-экономических формаций, межформационные и внутриформационные исторические ступени, например – докапиталистическое общество, раннефеодальное общество) или отдельное индивидуальное общество (социальный организм, например – индивидуальное общество, современное общество, французское общество) [3]. Таким образом, на формирование и выбор ценностных ориентаций общества влияет исторический аспект формирования данного общества. Согласно Леопольду фон Ранке задача всемирной истории заключается в том, чтобы познать взаимосвязь, показать ход развития великих событий, которые связывают все народы и управляют ими [3].

В нашей исследовательской работе мы отмечаем влияние исторического аспекта на восприятие ценностных ориентаций российским и американским обществом, управляющих взаимоотношением двух сверхдержав. История России всегда определялась стремлением к объединению и коллективизму, что отличало российское общество от индивидуалистического американского

общества, история которого начиналась со стремления к отделению и независимости, борьбой за свободу слова, равенства и самовыражения. Российская история претерпевала ряд колоссальных изменений, но основополагающим аспектом российской культуры всегда оставалась вера – вера в добро, вера в благое будущее, вера в Бога. Вера – это глубокое, искреннее, пронизанное эмоциями принятие какого-то положения или представления, иногда предполагающее определенные рациональные основания, но обычно обходящееся без него. Вера позволяет признавать некоторые утверждения достоверными и доказанными без критики и обсуждения [4]. Ориентирами российского общества нередко являются религиозные ценности, которые выражены в стремлении к добрым поступкам перед страхом божественного наказания.

Среди общечеловеческих ценностей свобода и равенство – это основные приоритеты американского общества, определяющие отношение к жизни в целом. Толковый словарь С.А. Кузнецова трактует понятие «свобода» как отсутствие политического и экономического гнёта, отсутствие стеснений, ограничений в общественно-политической жизни общества [5]. Согласно юридическому словарю свобода – это закрепленная в конституции или ином законодательном акте возможность определенного поведения человека (например, свобода слова, свобода вероисповедания и т.д.) [6]. Равенство – положение людей в обществе, обеспечивающее их одинаковое отношение к закону, одинаковые политические и гражданские права, равноправие (например, социальное равенство).

На сегодняшний день стремление к свободе и равенству является главным составляющим любого современного общества, но отличие заключается в том, что то или иное общество по-разному воспринимает и ощущает такое стремление ввиду исторически сложившихся различий в ценностных приоритетах. Принимая во внимание различия в формировании российского и американского обществ необходимо помнить о том, что анализ различий проводится затем, чтобы выявить пути к формированию нравственно здорового социума, оптимальные для каждого из них. Вопрос нравственности на сегодняшний день вызывает большое волнение в кругу ученых, педагогов, психологов, которые обеспокоены судьбой будущего поколения. Нравственность – внутренние духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы, правила поведения, определяемые этими качествами [7]. Исходя из вышесказанного,

можно говорить о том, что нравственные ценности едины для всех людей, но воспринимаются разными народами по-разному и зависят от приоритетных общечеловеческих ценностей. Нравственные (моральные ценности) – это общепринятые правила поведения, обусловленные человеческими принципами (добро, ответственность, справедливость, уважение, достоинство) [8].

Нами было выбрано наиболее четкое определение понятия «общечеловеческие ценности, а именно: это концепция существования ценностей, принимаемых всеми людьми планеты, всем родом человеческим, равно присутствующих во всех культурах, освещены вековой жизнедеятельностью людей [9]. Итак, общечеловеческие ценности включают в себя нравственные, культурные, религиозные ценности. Согласно вышесказанному, на наш взгляд, нравственные ценности формируются в зависимости от приверженности общества к культурным ценностям либо к религиозным ценностям.

К культурным ценностям относятся свобода, равенство и т. д. К религиозным ценностям относится вера. В соответствии с этим, российское общество воспитывает и воспринимает такие нравственные ценности, как добро, уважение, ответственность через веру. Американское общество строит свои нравственные убеждения, воспринимает добро и уважение через призму свободы и равенства. Хотя и те и другие ценности в обеих культурах присутствуют в равной степени, российское общество сегодня все больше стремится к свободе. Таким образом, возникающая обеспокоенность о формировании нравственных ценностей среди российской общественности оправдывается наблюдаемой в последнее время чрезмерной раскрепощенностью молодых людей, ориентирующихся на западные ценности. Это следствие неправильного восприятия свободы и злоупотребления ею. Главным примером деморализации через неправильное восприятие российским обществом свободы является свобода от традиций и устоев, которые являются основой самоидентификации нации. Как отмечает архимандрит Платон (Игумнов), «...свобода – самая глубокая нравственная основа личности, ее исключительная привилегия и неотъемлемый дар» [9].

Учёные определяют четыре вида свободы. Первый вид – это свобода физическая. Если человек физически свободный, значит, он имеет возможность идти, куда ему захотелось и делать то, что ему хочется. Второй вид – это свобода духовная. Она дает возможность человеку жить в своем восприятии мира, он имеет возможность высказывать то, о чем он думает. Третий вид – свобода национальная. Человек может жить со своим народом и считать себя его частичкой. Четвертый вид свободы – государ-

ственная. Она дает возможность человеку выбрать правительство, под властью которого он хотел бы жить [10]. В юношеском возрасте человек в основном стремится к физической свободе, имитируя взрослую жизнь. Для человека в таком возрасте взрослая жизнь тождественна возможности употреблять алкогольные и табачные изделия, вести разгульный образ жизни, ассоциируя такое поведение со свободой, поэтому, важно объяснить молодому поколению, что свободой нужно пользоваться для достижения благих намерений, не разрушая нравственные ориентиры общества. Феномен совершенной свободы утопичен так же, как и утопична сама идея формирования абсолютного высоконравственного общества, но в наших силах сделать так, чтобы человек стремился к такой свободе, которая бы культивировала в сознании поколений нравственные ценности вне зависимости от национальной принадлежности.

Преподаватели средних профессиональных организаций (СПО) ежегодно проводят конференции внутри своих учебных заведений в рамках стратегии по борьбе с потреблением алкоголя и табака, предупреждению и борьбе с немедицинским потреблением наркотических средств и психотропных веществ согласно Приказу Министерства здравоохранения РФ от 30 сентября 2013 г. № 677 на период до 2020 года. По итогам конференций среди студентов СПО проводятся тестирования для того, чтобы определить уровень воздействия на подростков видеосюжетов, задействованных в конференциях. Естественным является тот факт, что результаты тестирования первокурсников каждый год варьируются. Иногда студенты показывают довольно низкие результаты в связи с неправильным восприятием молодёжи свободы, и как, следствие низким уровнем нравственного развития. Хотя стоит отметить позитивную тенденцию в результатах тестирования тех же студентов на втором году их обучения. Так 31%, первокурсников на вопрос об употреблении алкогольных и табачных изделий ответили положительно, 56% – отрицательно, 13% – воздержались с ответом. В конце первого года обучения после выездов на мероприятия городского масштаба, участия во внутриучебных конференциях и презентациях, количество ответивших положительно снизилось до 23%.

Тем самым можно сделать вывод о том, что мероприятия, проводимые в образовательных организациях, учат студентов тому, что свобода выбора должна основываться на морально-нравственных приоритетах. И важным фактором такого выбора является осознание того, как человек воспринимает эту свободу и то, что своим примером он способствует устранению или, по крайней мере, сокращению проблем алкоголизма, наркомании и др.

Библиографический список

1. *Большой Энциклопедический словарь*. Available at: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/319990>
2. Комлев Н.Г. *Словарь иностранных слов*. 2006.
3. *Философский словарь*. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/Философский_словарь
4. *Философская энциклопедия*. Available at: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/196/
5. *Свобода*. Available at: <http://enc-dic.com/dal/Svoboda-36704/>
6. *Равенство*. Available at: <http://enc-dic.com/ozhegov/Ravenstvo-28541/>
7. *Нравственные ценности – что это? Как формируются нравственные ценности?* Available at: https://www.syl.ru/article/174906/new_nravstvennyie-tsennosti---cto-eto-kak-formiruyutsya-nravstvennyie-tsennosti
8. Безрукова В.С. *Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога)*. Екатеринбург, 2000.
9. Платон (Игумнов), архимандрит. *Православное нравственное богословие*. Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 1994.
10. *Что значит быть свободным?* Available at: <https://elhow.ru/ucheba/opredelenija/s/cto-znachit-byt-svobodnym>

References

1. *Bol'shoj 'Enciklopedicheskij slovar'*. Available at: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/319990>
2. Komlev N.G. *Slovar' inostrannyh slov*. 2006.
3. *Filosofskij slovar'*. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/Философский_словарь
4. *Filosofskaya 'enciklopediya*. Available at: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/196/
5. *Svoboda*. Available at: <http://enc-dic.com/dal/Svoboda-36704/>
6. *Ravenstvo*. Available at: <http://enc-dic.com/ozhegov/Ravenstvo-28541/>
7. *Nravstvennye cennosti – chto 'eto? Kak formiruyutsya nravstvennye cennosti?* Available at: https://www.syl.ru/article/174906/new_nravstvennyie-tsennosti---cto-eto-kak-formiruyutsya-nravstvennyie-tsennosti
8. Bezrukova V.S. *Osnovy duhovnoj kul'tury ('enciklopedicheskij slovar' pedagoga)*. Ekaterinburg, 2000.
9. Platon (Igumnov), arhimandrit. *Pravoslavnoe nravstvennoe bogoslovie*. Svjato-Troickaya Sergieva Lavra, 1994.
10. *Chto znachit byt' svobodnym?* Available at: <https://elhow.ru/ucheba/opredelenija/s/cto-znachit-byt-svobodnym>

Статья поступила в редакцию 08.05.17

УДК 378.091.313:811.161.1-2

Bekmuratova U.A., postgraduate, Philology Department, Novosibirsk State Technical University (Novosibirsk, Russia),
E-mail: ubekmuratova@bk.ru

THE TEXTBOOK IN AUDIENCE VS. TUTORIAL FOR INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE. The article raises the problem of the textbook / training manual for independent work in Russian as a foreign language to meet modern requirements of didactics, on the one hand, and taking into account the peculiarities of the contingent of trainees (Uzbek and Karakalpak law students). The author focuses both on the content side (update the language material already existing textbooks in accordance with the changing attitudes and needs of the learners of Russian as a foreign language in Uzbekistan) and on methodological grounds for the creation of such a textbook / manual. A major problem is specificity of training manuals for independent work, compared with the textbook for classroom instruction. The author conducts the comparison through examination of the functions of the type of classroom textbooks and textbook for independent work.

Key words: independent work, textbook / study guide for independent work, function of textbooks in educational activity.

У.А. Бекмуратова, аспирант каф. филологии Новосибирского государственного технического университета (Новосибирск, Россия), E-mail: ubekmuratova@bk.ru

УЧЕБНИК В АУДИТОРИИ VS. УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ

В статье поднимается проблема учебника / учебного пособия для самостоятельной работы по русскому как неродному, отвечающего современным требованиям лингводидактики, с одной стороны, и учитывающего особенности контингента обучаемых (узбекских и каракалпакских студентов-юристов). Автор заостряет внимание как на содержательной стороне (обновление языкового материала уже действующих учебников в соответствии с изменившимися установками и потребностями изучающих русский язык как неродной в Узбекистане), так и на методических основаниях создания такого учебника / пособия. Серьезной проблемой является специфика учебного пособия для самостоятельной работы по сравнению с учебником для аудиторного занятия, такое сравнение автор проводит через рассмотрение функций учебников аудиторного типа и учебника для самостоятельной работы.

Ключевые слова: самостоятельная работа, учебник / учебное пособие для самостоятельной работы, функции учебника в образовательной деятельности.

Обращение к самостоятельной работе как методической категории в лингводидактике показывает, что руководство и организация самостоятельной работой – это очень сложная и ответственная работа для преподавателя русского языка как иностранного (РКИ) в общем и преподавателя русского языка как неродного (РКН) в бывших среднеазиатских республиках СССР в частности. Предполагается, что самостоятельная работа должна сопровождаться методическим обеспечением в виде соответствующих учебников и учебных пособий, которые являются основными компонентами организации самостоятельной работы студентов в высшей школе. Напомним, что учебник, по версии авторов «Энциклопедического словаря по лингводидактике», трактуется как «основное средство обучения, является главным компонентом в работе обучающего и обучаемых. Содержит образцы устной и письменной речи, языковой и страноведческий материал, отобранный и организованный с учетом его функциональной нагрузки в разных формах общения и видах речевой деятельности, а также с учетом опыта учащихся в родном языке и предупреждения интерференции» [1, с. 332].

Однако чаще всего преподаватели работают с учебными пособиями, которых по количеству и разнообразию гораздо больше, чем основных учебников. Е.Н. Овчинникова отмечает, что учебное пособие – это средство обучения, источник учебной информации и вид учебной литературы, который дополняет учебник [2]. Безусловно, учебник и учебное пособие были и остаются главными навигаторами и средствами оптимизации учебного процесса.

Современные условия обучения РКН заставляют преподавателей серьезно задумываться над тем, каким учебником пользоваться в учебном процессе. Главная задача – выбрать подходящий учебник, тот, который лучшим образом будет соответствовать коммуникативным целям учащихся. От качества учебников и учебных пособий в значительной степени зависит качество образования студентов. Существующих и действующих в практике обучения РКН учебников немало, однако это не относится к самостоятельной работе студентов – учебников или учебных пособий по этой важной учебной деятельности, по крайней мере, в Узбекистане, очень немного, выбирать из числа имеющихся не приходится, поэтому преподаватели и студенты вынуждены заниматься только по тем книгам, которые имеются в библиотеке вуза: Г.П. Ахрарова «Тренировочные упражнения по русскому языку», Ш.В. Валиева «Книга для чтения и разви-

тия речи», М. Воинова «Русский язык для студентов-юристов», К.Ш. Турдиева, Т.В. Коршунова «30 шагов к русскому языку», И.Р. Мирзаева, К.А. Солиева «Русский язык для всех», А.А. Ходжаниязова «Русский язык», Д.У. Хашимова «Русский язык для студентов-юристов».

Если характеризовать учебные пособия по самостоятельной работе, имеющиеся в узбекских вузах в целом, следует признать: они не интересны ни с методической, ни с полиграфической точек зрения, содержат устаревшие сведения, имеют невзрачный внешний вид и т. п. Главное, на наш взгляд, то, что текстовые материалы не касаются проблем, интересующих современных студентов, изучающих русский язык.

Проблема нехватки / недостатка учебных пособий по самостоятельной работе решается очень просто: существующие учебные пособия либо переиздаются без изменений, либо «совершенствуются» за счёт включения в них новой подборки аутентичных текстов, сделанных по «прежним правилам» – без учёта реальных знаний студентов по русскому языку и их интересов. После издания таких учебных пособий авторы не интересуются их внедрением и методическими результатами.

Для обучения иностранным языкам существуют разные типы учебников/ учебных пособий. Чтобы сформировать свою модель учебника или учебного пособия, необходимо рассмотреть типы учебников, которые в свое время были предложены А.Р. Арутюновым и Л.Б. Трушиной [3].

Языковой учебник. В его «компетенцию» входит предъявление языковых знаний, навыков и умений, овладение которыми позволяет осуществлять иноязычное общение через умение строить и анализировать предложения изучаемого языка по правилам учебной грамматики. Отметим, что этот вид учебника учит грамотно и правильно оперировать временами и конструкциями, как правило, только в письменной речи [3].

Речевой учебник. В содержание этого учебника входит материал для развития речевых умений. Этот тип учебника характеризуется ситуативно-тематическим подходом к подаче материала, наличием речевых задач на материале изученного материала. Работа по такому учебнику предполагает совершенствование навыков говорения, аудирования, чтения и письма, формирование которых в той или иной степени закладывается в «языковом» учебнике. Однако все это происходит либо по определенным образцам, либо по конкретным заданиям, предлагаемым в уроках учебника, либо по указанию преподавателя. Таким

образом, получается, что реальные задачи общения представлены в таких учебниках, скорее, как методические задачи [3].

Коммуникативный учебник, данный учебник по утверждению А.Н. Щукина: «Реализует концепцию коммуникативного метода обучения и ориентирует учащихся на обучение общению в различных сферах речевой деятельности. В новейших учебниках этого типа характерен акцент на обучение межкультурному общению в рамках *диалога культур*» [4, с. 222]. Этот тип учебника выполняет те самые же функции, что и речевой учебник, т.е. в нем предлагается совершенствование навыков овладения всеми видами речевой деятельности, но здесь особое внимание уделяется навыкам использования языка в жизненно важных ситуациях общения. Такая направленность учебника помогает освоить новые языковые конструкции для максимально эффективного применения языка не только в устном, но и в письменном общении. Благодаря примерам из реального общения, студенты могут закрепить пройденный грамматический и лексический материал, а также постоянно открывать для себя что-то новое.

Проведя анализ ряда учебников, которые содержат компоненты, важные при организации самостоятельной работы студентов, мы можем отметить, что каждый учебник может быть эффективен в своей области и решать поставленные преподавателем задачи.

Считаем, что разрабатываемая нами модель учебного пособия по самостоятельной работе должна быть ориентирована на учебник коммуникативного типа. Безусловно, что сюда же будут включаться и языковые, и речевые компоненты, дополненные коммуникативными заданиями. В целом можно говорить о создании модели учебника нового поколения, который, с одной стороны, организует деятельность студентов, с другой, – позволит им работать самостоятельно, без контроля и подсказок преподавателя. Предполагается, что процесс организации самостоятельной работы с помощью подготовленного по разрабатываемой нами модели учебника нового поколения, позволит реализовать функции самостоятельной работы в полном объеме, обеспечивая достижение познавательных целей.

Поскольку предполагаемый учебник имеет четкий адресат – каракалпакскую и узбекскую аудитории, то речь, несомненно, должна идти о традиционном бумажном варианте (пока еще не все студенты имеют неограниченный доступ к интернет-ресурсам), но необходимо иметь и электронную версию этого учебного пособия.

Рассматривая особенности учебного пособия для самостоятельной работы студентов, важно определить его специфику по сравнению с учебником, по которому студенты работают в аудитории с преподавателем. Считаем, что это возможно сделать путем конкретизации функций, требующих реализации для каждого из рассматриваемых нами методических объектов.

В настоящее время в научно-методической литературе имеются разные мнения о функциональной характеристике учебника. Для их представления воспользуемся перечнем наиболее известных функций, выполняемых «аудиторным» учебником / учебным пособием, которые предлагает Д.Д. Зуевым (см. Таблицу 1).

Таблица 1

Основные функции, реализуемые в учебниках для аудиторной работы (по Д.Д. Зуеву [5, с. 60.])

Функция	Описание функции
информативная	обеспечивает необходимой и достаточной информацией для пояснения данной дисциплины
трансформационная	перерабатывает основы знания, также активизирует обучающихся, путем введения проблемности
систематизирующая	обеспечивает последовательность изложение материала
закрепления и самоконтроля	вырабатывает навык и умение путем повторения
интегрирующая	помогает выбрать и усвоить знания при дополнительной информации
координирующая	требует использования в процессе работы эффективных средств обучения;
воспитательно-развивающая	формирует и создает условия для развития обучения

В целом, названные в данной таблице функции вполне стереотипны для любого учебника. Считаем, что учебное пособие по СРС требует принципиально иного подхода. Главная особенность пособия по самостоятельной работе состоит в том, что студент остается с ним наедине, поскольку оно как бы заменяет преподавателя, выступает в качестве преподавателя. Процесс работы с таким учебником дает возможность студенту автономно решать учебные проблемы, исходя из приобретенного им учебного опыта в курсе русского языка как неродного на аудиторных занятиях с преподавателем. Исходя из этой главной задачи, можно предположить, какие функции может выполнять учебное пособие по самостоятельной работе (см. Таблицу 1).

Таблица 2

Основные функции, реализуемые в учебных пособиях для самостоятельной работы студентов

Функция	Описание функции
мотивационная	стимулирует и побуждает студентов работать самостоятельно, вызывает интерес к изучаемому языку
самообразовательная	развивает способность к автономной самостоятельной работе
повторения	восстанавливает / устраняет пробелы в знаниях
информативная	обеспечивает необходимой и достаточной информацией для понимания материала
координирующая	требует использования в процессе работы эффективных средств обучения
воспитательно-развивающая	формирует и создает условия для развития обучения; расширяет и пополняет интеллектуальные способности студента
контролирующая	позволяет наблюдать и по мере необходимости корректировать результаты обучения

Вышеприведенные (Таблица 2) функции, разумеется, при условии их реализации в учебном пособии для самостоятельной работы студентов, позволяют говорить о том, что такое учебное пособие нацелено на серьезный уровень самостоятельной работы, и студент будет иметь дело со своеобразным самоучителем.

Почти все учебники или учебные пособия по самостоятельной работе, независимо от изучаемого иностранного языка,

- во-первых, предлагают повторение и закрепление изученного в аудитории материала;

- во-вторых, теоретические сведения представлены в удобной и компактной форме – таблицах, схемах (в некоторых случаях они могут отсутствовать, учитывая, что это все-таки повторение уже пройденного материала);

- в-третьих, студенты могут самостоятельно изучать необходимый им материал в удобное для себя время и без ограничения;

- в-четвертых, учебное пособие для самостоятельной работы предполагает возможность самоконтроля в виде ключей к заданиям. Когда студент приступает к работе по пособию, при выполнении различных заданий (особенно представляющих для него повышенную сложность) у него могут возникать вопросы о правильности достигаемых им результатов (боязнь неверных ответов при отсутствии контроля со стороны преподавателя). Отметим, что самоконтроль – это главный компонент учебной самоорганизации и учебного самовоспитания.

Итак, сравнив функции, реализуемые при работе с учебником в аудитории, и функции, которые могут быть заложены в учебном пособии для самостоятельной работы, мы пришли к следующим выводам. Учитывая, что практически все методисты считают, что роль самостоятельной работы в углублении и расширении знаний студентов, и особенно – формированию у них навыков самостоятельности и самоконтроля, трудно переоценить, следовательно, огромное значение приобретает методически грамотная организация самостоятельной работы по изучению русского языка в условиях отсутствия адекватной языковой среды в вузах Узбекистана. Основой такой организации должно стать методическое обеспечение самостоятельной работы сту-

дентов принципиально нового типа, а именно специально разработанные учебные пособия для самостоятельной работы коммуникативной направленности, удовлетворяющие современным методическим требованиям. Считаем, что только в этом случае

самостоятельная работа сможет выполнять свою главную задачу в современном вузе – быть важным компонентом в подготовке специалиста, имеющего необходимый уровень владения русским языком для будущей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Учебник. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва, 2009.
2. Овчинникова Е.Н. *К определению терминов «учебник» и «учебное пособие»*. Available at: <http://human.snauka.ru/2012/05/1189>
3. Арутюнов А.Р., Трушина Л.Б. Современный учебник русского языка для иностранцев и внедрение его в учебный процесс. *Учебники и словари в системе средств обучения русскому языку как иностранному*. Москва, 1986: 13 – 20.
4. Щукин А.Н. *Методика преподавания русского языка как иностранного*. Москва: «Высшая школа», 2003.
5. Зуев Д.Д. *Школьный учебник*. Москва. Педагогика, 1983.

References

1. Uchebnik. *Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moskva, 2009.
2. Ovchinnikova E.N. *K opredeleniyu terminov "uchebnik" i "uchebnoe posobie"*. Available at: <http://human.snauka.ru/2012/05/1189>
3. Arutyunov A.R., Trushina L.B. *Sovremennyy uchebnik russkogo yazyka dlya inostrancev i vnedrenie ego v uchebnyj process. Uchebniki i slovari v sisteme sredstv obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu*. Moskva, 1986: 13 – 20.
4. Shchukin A.N. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moskva: «Vysshaya shkola», 2003.
5. Zuev D.D. *Shkol'nyy uchebnik*. Moskva. Pedagogika, 1983.

Статья поступила в редакцию 10.05.17

УДК 378.147

Zagryadskaya N.A., Cand of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow State Regional University (Moscow, Russia),
E-mail: ntalie@mail.ru

THE USE OF NEWSPAPER ARTICLES FOR DEVELOPING CRITICAL THINKING OF POSTGRADUATE STUDENTS. The article deals with the problem of developing critical thinking while teaching English to master students of non-language departments, students of History in particular. Special attention is paid to the possibility of using newspaper and magazine articles as a source of material. The importance of acquiring cultural and professional competence is also touched upon. The author mentions specific features of teaching LSP to students of different levels and focuses on those of post-graduate education. The author stresses the significance of developing language skills for professional communication. The major emphasis is placed upon the social and cultural potential of newspaper texts as well as their potential in inspiring the students' motivation. The work describes their stylistic features and shares strategies of text studies. The succession of tasks set at the lesson is also dealt with. The paper mentions advantages of group work.

Key words: newspaper articles, newspaper style, postgraduate studies, critical thinking, cultural potential, non-language departments, motivation, competence, cross-cultural communication, LSP, professional communication, group work.

Н.А. Загрядская, канд. филол. наук, доц., Московский государственный областной университет, г. Москва,
E-mail: ntalie@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГАЗЕТНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ С ЦЕЛЬЮ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В МАГИСТРАТУРЕ

Статья посвящена формированию навыков критического мышления студентов в рамках изучения дисциплины «Деловой иностранный язык» в магистратуре неязыкового гуманитарного вуза. В центре внимания находятся студенты, обучающимися по программе «Историческое образование». Автор останавливается на особенностях преподавания иностранных языков в магистратуре неязыковых вузов. Особое внимание обращается на специфику подбора материала для студентов-историков. В качестве материала предлагается использовать аутентичные газетные и журнальные публикации на исторические и политические темы. В дальнейшем приводятся причины данного выбора материала. Автор предлагает ряд возможных заданий к текстам прессы, стимулирующих критическое мышление студентов. В качестве важного компонента рассматривается групповая работа. Особый акцент делается на дискуссии и деловую игру.

Ключевые слова: газетный текст, газетный стиль, магистратура, критическое мышление, неязыковые вузы, мотивация, социокультурная составляющая, компетенция, межкультурная коммуникация, иностранный язык для специальных целей, профессиональное общение, групповая работа.

Изменения, происходящие в современном мире, интеграция в международное сообщество в целом и в европейское образовательное пространство в частности, приводят к появлению новых подходов в методике преподавания иностранного языка, базирующихся на иных концептуальных положениях. В свою очередь все новые требования предъявляются к профессии педагога. Постоянно совершенствующиеся образовательные стандарты имеют в своей основе компетентностный подход и ставят задачи подготовить разностороннего специалиста, нацеленного на решение все более сложных профессиональных задач. Существующая двухуровневая система обучения в вузе также приносит свою специфику. Одним из ключевых умений признается владение иностранным языком. Профессиональная подготовка выпускника как уровня бакалавриата, так и уровня магистратуры, предполагает обучение профессионально-ориентированному иноязычному общению. То есть профессионал должен быть готов к «эффективной межкультурной иноязычной

профессиональной коммуникации в мультикультурных профессиональных сообществах, в том числе активно складывающихся в виртуальной среде, к конструктивному взаимодействию и сотрудничеству с представителями иных лингвокультур» [1, с. 48]. При этом уровень магистратуры предполагает совершенствование уже полученных знаний в области иностранного языка, а также навыков и умений, необходимых для эффективного делового общения на иностранном языке в устной и письменной формах. По мнению Н.Ю. Шепелевой, в магистратуре неязыкового вуза целью курса английского языка выступает развитие и углубление профессионально ориентированной языковой компетенции» [2, с. 193] магистрантов, так как в настоящее время целью изучения иностранного языка магистрантами является достижение практического владения языком, позволяющего использовать его в научной работе. Практическое владение иностранным языком предполагает наличие умений: читать оригинальную литературу на иностранном языке в своей отрасли знаний; проводить анно-

тирование текста; делать сообщения и доклады на иностранном языке на профессиональные и научные темы и др. Среди предлагаемых компетенций присутствуют такие как: «готовность осуществлять профессиональную коммуникацию в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности»; «готовность взаимодействовать с участниками образовательного процесса и социальными партнерами, руководить коллективом, толерантно воспринимая социальные, этноконфессиональные и культурные различия». Формирование именно этих компетенций ставится во главу угла преподавания дисциплины «Деловой иностранный язык» в магистратуре по ряду направлений.

В настоящее время внимание педагогического сообщества все чаще акцентируется на необходимости развития в процессе обучения иностранному языку критического мышления студентов. Владея способностью мыслить критически, обучающийся может самостоятельно работать с информацией любой сложности, осмысливать различный опыт, выстраивать конструктивные взаимоотношения с коллегами. В свою очередь, способность вести профессиональную коммуникацию как на родном, так и на иностранном языке предполагает умение анализировать ситуацию, проводить сопоставление, находить решение проблемы, то есть обладать критическим мышлением. Согласно определению, данному Е.А. Поповой, «критическое мышление – это активный процесс познания, приглашающий к взаимодействию и преподавателя, и студентов, позволяющий одновременно строить диалог и раскрывать аналитический потенциал участников» [3, с. 66]. В этой связи возникает вопрос о необходимости целенаправленного формирования у обучающихся стиля мышления, которому свойственны открытость, гибкость, аналитичность, толерантность к иным точкам зрения по самым разным, в том числе и ключевым жизненным вопросам.

Данная статья посвящена возможности формирования критического мышления студентов-магистрантов, обучающихся по программе «Историческое образование», в процессе преподавания дисциплины «Деловой иностранный язык».

Как учебная дисциплина «Иностранный язык» вообще и «Деловой иностранный язык» в частности, открывает большие возможности для развития умения мыслить критически. Это обусловлено межпредметностью и многофункциональностью данной дисциплины. Межпредметность позволяет привлекать для работы на занятиях материалы из разных областей знания. При этом, анализируя информацию, получаемую в процессе работы с иностранным языком, студент получает дополнительную мотивацию к более глубокому проникновению в свою профессиональную область.

Среди важнейших элементов критического мышления магистрантов следует упомянуть способность оценивать степень достоверности информации, открытость по отношению к нестандартным способам решения задач, готовность к конструктивному диалогу с преподавателем и другими обучающимися, умение отстаивать свою точку зрения. Исключительную значимость имеет нацеленность на самодиагностику уровня сформированности различных умений и навыков. Упомянутые качества важны и для собственно профессиональной деятельности будущих педагогов. При этом важно учитывать тот факт, что являясь педагогами, они также являются учителями-предметниками. Таким образом, программа «Историческое образование» предъявляет высокие требования и дает богатые возможности для формирования навыков критического мышления. История предлагает богатейший материал для анализа, размышлений, заключений. Исторические события далекого прошлого и их последствия, нашедшие отражение в сегодняшнем дне, часто становятся предметом оживленных дискуссий и споров на родном языке. Обсуждение собственно исторических проблем на иностранном языке вполне возможно уже на уровне бакалавриата, однако, именно обучения в магистратуре дает возможность перейти на качественно новый уровень, поднявшись до профессиональных и научных высот. Несмотря на кажущуюся сложность, такой вид работы вполне возможен, что может также значительно повысить мотивацию студентов к изучению иностранного языка.

В реальности значительная часть занятий по иностранному языку в вузе направлена том числе и на развитие критического мышления, то есть данное умение формируется параллельно с другими, однако, не внесено в компетенции и, следовательно, не может рассматриваться отдельно. «Все усилия преподавателей в вузе должны быть направлены на развитие личности студента, его мыслительной деятельности, творческой активности, на

воспитание интеллигентного, образованного человека, будущего профессионала своего дела» [3, с. 65].

Вместе с тем, практика показывает, что студенты не всегда готовы к тому, чтобы объективно оценивать получаемую информацию. Все еще сильна традиция неоспаривания авторитетов, ухода от прямых ответов на вопросы. Важным представляется понимание многоаспектности исследования проблем исторического развития общества, осознание своей позиции, рефлексивного к ней отношения. В конечном счете, формирование критического мышления требует изменения в самом подходе к образованию. «При толковании фактов и явлений важно перейти с однозначности на многозначность, с бесспорности на оспариваемость позиций, с «априорного принятия» точки зрения собеседника на критическое осмысление различных мнений. И как следствие, принять только ту идею, которая удовлетворяет критериям поиска. Требуется, по сути, корректировка на уровне ментальных образований студентов, их мировоззрения, ценностных ориентаций, что входит в структуру ценностно-смыслового компонента подготовки выпускников вузов, являющегося одним из наиболее сложных для принятия дидактических решений» [4, с. 66].

Проблемой для историков становится их включение в иноязычное профессиональное пространство, в пределах которого имеется множество расхождений на уровне профессиональных картин мира, связанных с различиями в характере мироустройства, геополитических факторов. В этом смысле историческая наука испытывает, возможно, больше сложностей, чем любая другая область знания. Студентам необходимо научиться осознавать данные расхождения, критически осмыслить причины и условия их возникновения. Кроме этого, одной из проблем является неумение адекватно выразить критическое суждение на иностранном языке. Существуют трудности, связанные с формулированием результатов критического мышления.

Несмотря на все сложности, формирование независимого мышления является исключительно важной задачей в реалиях современной жизни.

В связи с вышесказанным возникает вопрос о том, каким образом возможно осуществлять формирование критического мышления у магистрантов-историков в рамках курса «Деловой иностранный язык». Одним из способов является работа с газетно-публицистическими текстами. Газетная или журнальная статья может стать как источником важной и современной информации, так и текстом-образцом функционирования различных слоев лексики. Стиль публицистики и прессы неоднороден и включает различные подстили. В нашем случае наибольший интерес представляют газетные и журнальные публикации. Как пишет Л.Л. Нелюбин, «в подстиле газетных статей лексический уровень характеризуется смешением разговорных и книжных элементов, профессионализмов и терминов. Язык журнальных статей отличается индивидуальностью изложения и определяется целенаправленностью журнала» [5, с. 66]. Тематика англоязычных публикаций исключительно разнообразна и перекликается со многими общекультурными и профессионально-обусловленными темами, заявленными в рабочей программе. Это особенно актуально для направления «Историческое образование», так как публикации по проблемам внутренней и внешней политики вызывают большой интерес у обучающихся и повышают мотивацию к изучению иностранного языка. Политические события, происходящие внутри страны и за ее пределами, являются своего рода историей, проходящей перед глазами современников. Имея большой опыт анализа и обсуждения перепетий истории, обучающиеся охотно применяют знания, полученные в ходе изучения профильных дисциплин. Происходит поиск аналогов в прошлом, анализируются предпосылки возникновения тех или иных ситуаций, прогнозируются возможные последствия. Желание высказаться стимулирует речь на английском языке. В результате естественным образом возникает ситуация живого, в т.ч. и профессионального общения. При этом присутствуют возможности для построения как монологического высказывания, так и участия в диалоге и полилоге. Многие студенты проявляют интерес к ролевым играм, организации круглых столов, конференций и т.д., что напрямую соответствует таким разделам программы как «Историческая наука в России и за рубежом», «Воссоздание картины исторического прошлого», «Научная конференция», «Особенности общения в условиях международной научной конференции» и некоторые другие. Однако для того, чтобы коммуникация могла состояться, необходимо научить студентов работать с текстами англоязычной прессы,

ознакомиться со спецификой её языка, овладеть базовым лексическим составом и особенностями использования грамматических форм, то есть снабдить их необходимым инструментарием для осуществления этой коммуникации. В этой связи возникает вопрос о том, как организовать работу с газетной публикацией на занятии для обеспечения максимально высокого результата за небольшое количество часов, отводимое на иностранный язык, имея при этом другие обязательные материалы для изучения.

В процессе работы со студентами-магистрантами нами был разработан вариант заданий, позволяющих использовать тексты англоязычной прессы для формирования умений иноязычного профессионального общения. Для изучения берутся материалы из таких изданий, как «The New York Times», «The Washington Post», «The Guardian». В начале первого занятия даётся краткий обзор особенностей языка прессы, упоминается наличие особых газетных штампов английского языка, обсуждаются возможные отклонения от нормы в употреблении грамматических форм и возникновение контекстуальных значений слов. Далее следует работа с текстом статьи и пошаговое выполнение заданий непосредственно на уроке. В дальнейшем часть заданий выносятся на самостоятельную работу. Первым шагом становится работа с лексикой. Студентам предлагается найти толкование и перевод ряда важнейших слов и устойчивых сочетаний. Далее следует ознакомительное чтение выбранной статьи, после прочтения предлагается найти в тексте эквиваленты еще нескольких лексических единиц. С целью тренировки и закрепления лексики следует задание на составление микродиалогов на основе фактической информации, данной в статье. После этого осуществляется переход к обсуждению содержания статьи. Поскольку обучающимися являются магистранты направления «Историческое образование», выбираются, главным образом, статьи политической тематики или статьи, напрямую затрагивающие различные исторические события, археологические находки, рассказы о выставках артефактов, связанных с историей т. д. В этой связи студентам предлагается блок вопросов на уточнение фактов, содержащихся в статье, а затем осуществляется переход к анализу представленного материала и дискуссии. На этом этапе особен-

но важной составляющей становится высказывание собственного мнения. С этой целью еще на первом занятии обучающимся предлагается набор фраз, позволяющих ввести свое мнение. Вместе с тем, особое внимание уделяется использованию в речи слов и выражений из самого текста статьи. В целях стимуляции дискуссии студентам предлагается ряд направляющих вопросов. В некоторых случаях вопросы составляют и задают сами студенты. В ходе дискуссии одной из задач преподавателя является активизация как фоновых, так и профессиональных знаний студентов, позволяющих перевести коммуникацию на занятии на качественно новый уровень.

Следующим этапом работы с англоязычной статьей становится составление аннотации. Этот вид работы является исключительно важным, поскольку подготавливает обучающихся к чтению и обсуждению научных статей по специальности.

На заключительном этапе студентам предлагается прочитать статью на русском языке по той же проблеме и обсудить ее содержание в группах из 3 – 4 человек. При этом каждой группе дается список лексических единиц, рекомендованных для использования в диалоге. Русскоязычная статья может быть выбрана как преподавателем, так и студентами с учетом их интересов и предпочтений. Наконец, после блока из трех занятий проводится деловая игра, в которой участвует вся группа. Тематика игры связана с прочитанными статьями, у студентов появляется возможность использования в речи знакомой лексики. Деловая игра может представлять собой конференцию, заседание парламента, какого-либо комитета и т. д. Главная цель деловой игры «состоит в формировании комплекса знаний и умений для выработки стратегии и тактики профессионального общения» [6, с. 245]. Работа с текстами прессы дает студентам возможность совершенствовать общекультурную и профессиональную компетенцию, а также формировать активную личностную и профессиональную позицию. В данной статье лишь намечаются возможные пути использования газетных и журнальных текстов при работе с магистрантами при обучении иностранному языку. Безусловно, проблема требует дальнейшей более глубокой разработки.

Библиографический список

1. Яроцкая Л.В. Дисциплина «Иностранный язык» и профессиональное развитие личности. *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. 2015; 14 (725): 48 – 55.
2. Попова Е.А. Педагогические условия формирования критического мышления у студентов в курсе дисциплины «Иностранный язык». *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. 2014; 3 (689): 64 – 73.
3. Шепелева Н.Ю. Особенности преподавания иностранных языков в магистратуре гуманитарного вуза. *Педагогика. Психология. Социальная работа. Социокинетика*. 2015; 4: 193 – 196.
4. Муратова О.А. Проблема обучения критическому мышлению студентов экономических вузов на занятиях по иностранному языку. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование*. 2015; 4 (20): 65 – 70.
5. Нелюбин Л.Л. *Лингвостилистика современного английского языка*. Москва: Флинта, 2007.
6. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика*. Москва: Академия, 2015.

References

1. Yarockaya L.V. Disiplina «Inostrannyj yazyk» i professional'noe razvitie lichnosti. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2015; 14 (725): 48 – 55.
2. Popova E.A. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya kriticheskogo myshleniya u studentov v kurse discipliny «Inostrannyj yazyk». *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2014; 3 (689): 64 – 73.
3. Shepeleva N.Yu. Osobennosti prepodavaniya inostrannyh yazykov v magistrature gumanitarnogo vuza. *Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. Sociokinetika*. 2015; 4: 193 – 196.
4. Muratova O.A. Problema obucheniya kriticheskomu myshleniyu studentov `ekonomicheskikh vuzov na zanyatiyah po inostrannomu yazyku. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie*. 2015; 4 (20): 65 – 70.
5. Nelyubin L.L. *Lingvostilistika sovremennogo anglijskogo yazyka*. Moskva: Flinta, 2007.
6. Gal'skova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika*. Moskva: Akademiya, 2015.

Статья поступила в редакцию 10.05.17

УДК 377.5

Ignat'eva E.Yu., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Pedagogy Department, Institute of Continuous Pedagogical Education, Novgorod State University (Veliky Novgorod, Russia), E-mail: iey1@yandex.ru
Mikushina T.I., postgraduate, Pedagogy Department, Institute of Continuous Pedagogical Education, Novgorod State University (Veliky Novgorod, Russia); teacher, Leningrad State Polytechnical University "Tosnensky Polytechnic College" (Tosno, Russia), E-mail: tatyana4748@yandex.ru

THE METHOD OF COMMUNICATIVE SITUATIONAL TASKS IN FORMING THE COMMUNICATION CULTURE OF FUTURE SECONDARY SERVICE SPECIALISTS. The article deals with the issues of formation of the communicative culture among future middle level specialists of the service profile. The features of the modern service sector and the requirements for training specialists for this industry are indicated. The authors show the significance of formation the communicative culture to increase the professional

competence of a graduate. The article clarifies the concept of communicative culture in relation to service activities. The work describes the application of the method of the communicative situational tasks aimed at forming the communicative culture in the teaching process. The authors generalize situations that are used for designing problems. The possibility of applying the method of communicative situational problems for assessing the level of formation of the communicative culture is substantiated. The researchers make a conclusion that the introduction of the professional cycle and professional modules of communicative situational tasks into the context of study the disciplines makes it possible to improve the quality of training of the future specialists in the service sector.

Key words: communicative culture, service activity, communicative situational tasks.

Е.Ю. Игнатьева, д-р пед. наук, проф. каф. педагогики института непрерывного педагогического образования, Новгородский государственный университет, г. Новгород, E-mail: iey1@yandex.ru

Т.И. Микушина, соискатель каф. педагогики института непрерывного педагогического образования, Новгородский государственный университет, г. Новгород; преподаватель ГБПОУ ЛО «Тосненский политехнический техникум», г. Тосно, E-mail: tatyana4748@yandex.ru

МЕТОД КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИОННЫХ ЗАДАЧ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА СЕРВИСНОГО ПРОФИЛЯ

В статье рассматриваются вопросы формирования коммуникативной культуры у будущих специалистов среднего звена сервисного профиля. Обозначаются особенности современной сферы сервиса, требования к подготовке специалистов для данной отрасли. Обосновывается значимость формирования коммуникативной культуры для повышения профессиональной компетентности выпускника. В статье уточняется понятие коммуникативной культуры применительно к сервисной деятельности. Описывается применение в процессе обучения метода коммуникативных ситуационных задач, направленного на формирование коммуникативной культуры, описываются обобщенные ситуации, используемые для проектирования задач. Обосновывается возможность применения метода коммуникационных ситуационных задач для оценки сформированности коммуникативной культуры. Сделан вывод о том, что введение в контекст изучения дисциплин профессионального цикла и профессиональных модулей коммуникативных ситуационных задач позволяет повысить качество подготовки будущего специалиста сферы сервиса.

Ключевые слова: коммуникативная культура, сервисная деятельность, коммуникативные ситуационные задачи.

В связи с усилением влияния сервиса на жизнь общества, особенностями и спецификой профессиональной деятельности в сфере обслуживания возрастает роль качества подготовки кадров среднего звена по сервисным специальностям. Одно из направлений – повышение уровня коммуникативной культуры в условиях расширения спектра современных профессиональных коммуникаций специалистов сферы сервиса – сферы, где особо значимо межличностное взаимодействие. Однако, как следует из теоретических исследований по проблемам совершенствования культуры сервисного обслуживания (К. Меллер, П. Хедегаль, Е.Л. Харченко, В.Г. Федцов, Д. Шоул, Л.А. Шкатова) и коммуникативной подготовки специалистов в сфере сервиса (Г.И. Бабий, Ж.Н. Боровикова, Я.В. Ведомская, Н.Н. Бочкарёва, М.Ш. Карпушева, Л.Е. Мальцева, Е.П. Попова, Н.П. Соболевская, В.Б. Титова, И.А. Фрейнкина), в профессиональной подготовке специалистов среднего звена для сферы сервиса формирование коммуникативной культуры отмечается как проблема. В рамках исследования было раскрыто становление и развитие взглядов ученых на сущность феномена коммуникативной культуры с точки зрения философии, культурологии, лингвистики, социологии, экономики, педагогики и психологии (Г.М. Андреева, Л.А. Ауходеева, Ю.В. Баженова, В.С. Грехнёв, В.Ю. Жуков, И.И. Зарецкая, А.В. Мудрик, В.П. Сморокова, В.В. Соколова, Е.В. Шевцова). В процессе анализа понятия применительно к сфере сервиса было выявлено, что коммуникативная культура специалиста среднего звена сервисного профиля выступает элементом культуры обслуживания и формируется в результате сложного взаимодействия трех составляющих: базовой и профессиональной культуры личности, которые преломляются сквозь призму корпоративной культуры сервисной организации. На основе культурологического подхода к исследованию был уточнен феномен коммуникативной культуры специалиста сферы сервиса как совокупность специфических качеств личности, позволяющих реализовывать сервисные ценности и определяющих качество профессиональных коммуникаций и их эффективность в процессе обслуживания потребителей. В структуре коммуникативной культуры работника сферы сервиса выявлены следующие составляющие: мотивационный компонент (потребности профессионала в общении, стремление к идентификации, эмпатии и рефлексии в процессе обслуживания), когнитивный компонент (теоретические знания о культуре обслуживания заказчика), и личностно-деятельностный компонент (коммуникативные, организаторские, рефлексивные и перцептивные умения, реализуемые им в процессе оказания услуги).

В данном исследовании под формированием коммуникативной культуры будем считать процесс создания условий для студента, которые будут способствовать возникновению у него системы ценностей, знаний и умений, обуславливающих овладение ими коммуникативной культурой. Проблема овладения успешными коммуникациями разрешается путём расширения спектра образовательных коммуникаций в процессе обучения, интеграции коммуникативных и технологических составляющих профессиональной деятельности будущего специалиста сферы сервиса при освоении дисциплин профессионального цикла и профессиональных модулей. Основным средством формирования коммуникативной культуры будущих специалистов среднего звена сервисной сферы мы выделяем коммуникативные ситуационные задачи, при этом метод коммуникативных ситуационных задач мы рассматриваем как разновидность кейс-метода. По мнению Ю.В. Слободянинова, ситуационная задача предполагает обучение решения жизненных и профессиональных задач с помощью предметных знаний [1]. Д.Ш. Маткаримова определяет требования к ситуационным задачам (лаконичная, хорошо рассказанная история, которая описывает драматическую ситуацию и отражает реальную проблему, содержит конкретные сравнения и позволяет оценивать принятые решения) и предлагает материалы для конструирования ситуационных задач находить в учебной литературе, при анализе нормативных документов, статей и монографий по теме, использовать практический материал, полученный при рассмотрении профессиональной деятельности [2]. Применительно к содержанию ситуационных задач для будущих специалистов сферы сервиса Н.Г. Новикова, полагая, что в рамках стандартных и нестандартных коммуникативных ситуаций решение ситуационных задач будет способствовать обучению будущих специалистов работе в «контактной зоне», рекомендует выбирать темы актуальные для учебно-производственной и экономической деятельности в сфере услуг с использованием широкого диапазона речевых жанров: презентация, выступление перед потребителями, переговоры, деловые беседы [3].

В нашем исследовании для определения содержания коммуникативных ситуационных задач был произведён анализ содержания профессиональных коммуникаций специалистов сферы сервиса. Для этого была рассмотрена коммуникативная составляющая профессиональных компетенций, зафиксированных в ФГОС на специальности сферы сервиса. При анализе выявились типы коммуникативной деятельности, которые входят в состав профессиональных компетенций, выделены коммуника-

тивные ситуации, возникающие в практике трудовой деятельности специалиста, и их контексты:

- Приветствие и диалог с заказчиком для выявления его потребностей (Взаимоинтересованность профессионала и заказчика друг в друге. Потребность заказчика в преобразовании внешнего вида или условий его жизнедеятельности. Установка на создание профессионалом комфортных условий обслуживания, наиболее полное удовлетворение потребностей заказчика. Приобретение доверия заказчика, доказательство высокого уровня профессионализма работника);
- Презентация возможных вариантов выполнения потребностей заказчика (Заинтересованность заказчика всем спектром услуг предлагаемым предприятием. Совместная деятельность профессионала и заказчика по подбору наиболее адекватных потребностям заказчика услуг, соответствующих его материальным возможностям);
- Диалог об удовлетворённости заказчика условиями обслуживания на всех этапах выполнения услуги (Отслеживание тактильных и психологических реакций заказчика на всех этапах выполнения услуги. Коррекция профессионального поведения для осуществления комфортного обслуживания заказчика);
- Прощание с заказчиком. Приглашение к дальнейшему сотрудничеству. (Взаимоинтересованность сторон в хорошем результате обслуживания и дальнейшем сотрудничестве);
- Диалог по принятию претензий к качеству обслуживания (Отрицательные эмоции клиента по поводу расхождения его модели обслуживания, образа выполнения услуги с действительным обслуживанием. Когнитивный диссонанс у заказчика и профессионала. Обоюдное стремление к соглашению путём изменения образа или повышения качества исполнения заказа при исправлении ошибок);
- Планирование и осуществление совместной с другими работниками деятельности по координации процесса (Заинтересованность всех участников процесса обслуживания в непрерывности и высоких качественных характеристиках сервиса. Заинтересованность работников в создании комфортной, творческой атмосферы на предприятии);
- Презентация новых идей и достижений, направленных на улучшение деятельности профессионала и предприятия (Заинтересованность работника в своём профессиональном росте, повышении имиджевых характеристик и конкурентоспособности

предприятия. Заинтересованность работодателей в самоактуализации работника на пользу деятельности предприятия);

- Коммуникация с заказчиком при помощи современных информационных технологий (Заинтересованность всех сторон процесса коммуникации в сокращении материальных и временных затрат на производство услуги. Интерактивная коммуникация является в данном случае одним из основных показателей качества услуги).

Данные ситуации, включённые в предметное содержание программ дисциплин профессионального цикла, профессиональных модулей и программ учебной и производственной практики, явились основой для составления коммуникативных ситуационных задач. Особенностью метода коммуникативных ситуационных задач является включение студента в процесс разработки задач, а его личностного коммуникативного опыта студента в качестве потребителя услуги в содержание задач, что способствует осмыслению и актуализации использования студентом ранее приобретённых знаний, умений и навыков. Решение коммуникативных ситуационных задач в процессе подготовки специалистов сферы сервиса направлено на освоение базовых ценностей обслуживания клиентов, формирование структуры коммуникативной культуры в виде совокупности её компонентов (мотивационный, когнитивный, личностно-деятельностный).

Применение коммуникативных ситуационных задач в образовательном процессе способствует оптимальному сочетанию и регулированию его содержательных и технологических параметров, овладению обучающимися правилами использования вербальных и невербальных средств языка в различных контекстах профессионального бытия, расширению спектра профессиональных коммуникаций. При этом коммуникативные профессиональные задачи выступают не только как средство формирования коммуникативной культуры, но и как средство оценки её сформированности. Успешность решения задач, уровень сложности, самостоятельность, рефлексивность, творческий подход к решению, эффективность вербальных и невербальных коммуникаций при решении производственных задач – являются основными критериями сформированности коммуникативной культуры будущего специалиста сферы сервиса. Результаты исследования позволяют сделать вывод о результативности применения коммуникативных ситуационных задач для формирования и оценивания коммуникативной культуры специалистов сферы сервиса.

Библиографический список

1. *Новые педагогические практики: конструирование и применение ситуационных задач: учебно-методическое пособие.* Составитель Слободжанинов Ю.В. Киров, 2012.
2. Маткаримова Д.Ш. Технология конструирования ситуационных задач в содержании практического обучения. *Молодой учёный.* 2012; 4: 434 – 437.
3. Новикова Н.Г., Зорина Н.М., Кортунов В.В. Использование ситуационных задач в обучении студентов созданию делового дискурса. *Образование и общество.* 2014; 6: 26 – 28.

References

1. *Novye pedagogicheskie praktiki: konstruirovaniye i primeneniye situatsionnykh zadach: uchebno-metodicheskoye posobie.* Sostavitel' Slobozhaninov Yu.V. Kirov, 2012.
2. Matkarimova D.Sh. Tehnologiya konstruirovaniya situatsionnykh zadach v sodержanii prakticheskogo obucheniya. *Molodoj uchenyj.* 2012; 4: 434 – 437.
3. Novikova N.G., Zorina N.M., Kortunov V.V. Ispol'zovaniye situatsionnykh zadach v obuchenii studentov sozdaniyu delovogo diskursa. *Obrazovaniye i obshchestvo.* 2014; 6: 26 – 28.

Статья поступила в редакцию 03.05.17

УДК 378

Izosimov D.V., postgraduate, Department of Pedagogy and Psychology, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: izosimov1978@mail.ru

FORMATION OF ENGINEERING (GENERIC) SKILLS OF STUDENTS OF THE MILITARY UNIVERSITY DURING PROFESSIONAL TRAINING. The article studies the concepts of engineering, universal, generalized, and cognitive skills. The author conducts a psychodidactic analysis of mechanisms of performing operations with three types of indicative actions. In the process of the pedagogical experiment to verify the formation of the engineering skills in cadets of a military university at their navigational practices, the author divides them into control and experimental groups. The research gives evidence to the positive impact of generalized outlines of devices and aviation systems on mechanisms for the use of the indicative actions in the process of performing multilevel tasks.

Key words: engineering, universal, generalized skills, stages of indicative actions, matrix of evaluation of multi-level skills, coefficient of completeness of formation of operations (skills), generalized plan of study of technical aircraft systems.

Д.В. Изосимов, аспирант каф. педагогики и психологии Южно-уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, E-mail: izosimov1978@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ИНЖЕНЕРНЫХ (УНИВЕРСАЛЬНЫХ) УМЕНИЙ У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА НА ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКЕ

В статье рассмотрено соотношение понятий: инженерные, универсальные, обобщенные, познавательные умения. Осуществлен психодидактический анализ механизмов выполнения операций, включающих три типа ориентировочных действий (ООД). В процессе педагогического эксперимента по проверке сформированности инженерных умений у курсантов военного вуза на штурманской практике в контрольной и экспериментальной группах, доказано положительное влияние обобщенных планов изучения приборов авиационных комплексов на механизмы реализации ООД в процессе выполнения разноуровневых заданий.

Ключевые слова: инженерные, универсальные, обобщенные умения, этапы ориентировочных действий, матрица оценивания разноуровневых умений, коэффициент полноты сформированности операций (умений), обобщенный план изучения технических авиационных комплексов.

В настоящее время в Вооруженных Силах Российской Федерации идёт целенаправленный процесс переоснащения армии новыми образцами военной техники и связанной с ним глубокой модернизацией образования курсантов в военном вузе. Поэтому образовательные программы военного технического вуза особое внимание уделяют проблеме формирования инженерных умений, которая может быть успешно решена в рамках политехнического обучения. В литературе оно раскрывается как процесс, ориентированный на освоение обучающимися общенаучных принципов организации современного производства, овладение человеком практическими умениями обращения с техническими средствами, устройствами и установками производства.

Содержание учебных предметов технического цикла обеспечивают освоение обучающимися совокупности умений, которые специалисты [1] относят к политехническим или инженерным. К ним отнесём: 1) методы вычислительной техники с применение счетных устройств, в том числе статистические методы измерения величин; 2) умения ориентироваться на местности с помощью карт, схем, чертежей; 3) методы анализа динамики изменения явлений и факторов влияющих, на изучаемые объекты; 4) методы использования технических средств, в том числе электронных, для выполнения чертежей, графиков и др. Освоение этих умений связано с формированием у курсантов способности ориентироваться в современной технике и технологиях, в тенденциях их развития. Они формируются в общеобразовательных и технических дисциплинах, и продолжают совершенствоваться при изучении специальных дисциплин профильного цикла, приобретая профессиональную направленность, например на производственной практике.

В процессе штурманской практики курсанты осваивают авиационные приборы и прицельно-навигационные комплексы, требующие знаний их устройства, принципа действия, порядка работы с ними в процессе решения навигационных задач. Следовательно, при формировании этих умений целесообразно использовать обобщенный подход, который можно применить при их изучении и реализовать с помощью обобщенного плана изучения любого прибора. (А.В. Усова).

Например, при изучении авиационного комплекса курсант может воспользоваться обобщенным планом, включающим следующие составляющие: 1) назначение прибора; 2) конструкция прибора; 3) принцип действия прибора; 4) правила использования прибора; 5) разновидности прибора в зависимости от области применения [2]. Изучение авиационных комплексов по данному плану способствует формированию инженерных умений, которые А.В. Усова относит к обобщенным, а С.Г. Воронцовиков к универсальным [24, 3].

Универсальные (обобщенные) инженерные умения формируются в процессе выполнения практических действий (учебно-познавательных, универсальных). Важным признаком этих умений является свойство их широкого переноса. Их можно формировать на материале какого-то одного предмета, а использовать при изучении других дисциплин.

А.В. Усова классифицирует обобщенные учебные умения на познавательные и практические. Познавательные умения, по ее мнению, это такие умения, посредством которых человек приобретает знания самостоятельно. К основным познавательным умениям она относит: 1) умение работать с учебной и технической литературой, углублять знания или приобретать новые; 2) умение проводить наблюдения и на его основе делать выводы. К практическим умениям А.В. Усова относит: 1) прямые измерительные умения (измерение линейных размеров тел, определение цены деления прибора, измерения на карте, измерения

давления и температуры и т. д.); 2) косвенные измерительные умения (вычислительные) [2].

Для успешного формирования универсальных (обобщенных) инженерных умений у курсантов военного вуза на штурманской практике необходимо выделить поэтапные действия и операции, способствующие овладению этими умениями, с помощью выполнения сначала простых действий, а затем более сложных. Процесс формирования универсальных (обобщенных) инженерных умений на основе действий (операций) включает психологические и педагогические (дидактические) механизмы. Психологический механизм действий, по мнению психологов, включает три типа ориентировочных действий (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина).

Первый тип ориентировочных действий основан на том, что обучающимся предлагаются образцы действий, но не даются указания как их можно исполнить. Путем проб и ошибок задание может быть выполнено, однако действия, с помощью которых оно выполнено, остаётся настолько неустойчивым, что при изменении даже незначительных условий, обучающийся испытывает трудности при переносе действия в новую ситуацию.

Поэтому для их освоения в сходных условиях психодидакты предлагают использовать *ориентировочную основу второго типа*. Она содержит не только образцы действий, но и алгоритмические предписания (совокупность операций) по их выполнению. Такой подход в выполнении действий, как доказывают педагоги, оказывается настолько успешным, что изменение содержания условий заданий, обнаруживает устойчивость в используемых действиях, на основе которых ранее формировались определенные умения. Однако следует отметить негативные аспекты условий выполнения таких действий. Они обусловлены наличием алгоритмических предписаний при выполнении репродуктивных видов деятельности. Поэтому психологи и педагоги обосновывают необходимость включения в образовательный процесс *ориентировочной основы (ООД) третьего типа действий*, которые предполагают в процесс обучения включать «опорные точки» действий (операций).

Исследователи обосновывают тот факт, что для выполнения действий необходимо сформулировать цель (задачи) выполнения задания, а структуру и условия их выполнения, обучающиеся должны сформулировать сами. Так как структура операций в готовом виде им не дается, то преподаватель побуждает их самостоятельно составлять план ориентировочной основы действий, затем в соответствии с ним выполнять действия. Третий тип ООД является сложным, но он наиболее продуктивный в формировании обобщенных действий и умений.

Рассмотрим этапы формирования обобщенных умений у курсантов с помощью ООД третьего типа, которые включают: 1) осознание значения выполнения ими данных действий; 2) определение задач выполнения действий; 3) уяснение принципов их выполнения; 4) выявление основных структурных компонентов действий, условий от которых зависит успешность их выполнения; 5) построение алгоритма выполнения действий (модели); 6) организация выполнения упражнений, действия в которых требуют контроля со стороны преподавателя; 7) обучение курсантов способам самоконтроля выполнения действий; 8) использование упражнений, которые самостоятельно должны быть выполнены каждым курсантом в изменившихся условиях; 9) обобщение совокупности умений, которыми курсант должен овладеть при выполнении данных действий; 10) выявление способов усложнения формируемых умений при выполнении более сложных действий. Выделенные этапы выполнения действий способствуют развитию самостоятельности при выполнении заданий.

Процесс формирования обобщенных (универсальных) умений должен включать вышеназванные этапы ориентировочной основы действий (репродуктивную, конструктивную, продуктивную). Продуктивная деятельность (действия) наиболее сложный ее вид, но именно благодаря ей у курсантов формируются обобщенные умения.

Преподаватель в процессе организации всех этапов штурманской практики проверяет сформированность умений у курсантов на основе выбранных показателей. К основным критериям сформированности умений А.В. Усовой относит: 1) полноту сформированности у курсантов операций из которых складывается действие 2) последовательность выполнения операций; 3) осознанность выполняемых операций. Все показатели, характеризующие критерии сформированности умений позволяют выявить коэффициенты сформированности показателей умений, на основе анализа полноты выполнения операций (таб. 1).

верить установку органов управления в исходное положение, включить радиокompас, проверить последовательно все режимы работы радиокompаса, установить органы управления в исходное положение, выключить радиокompас; в) включить радиокompас, произвести внешний осмотр радиокompаса, проверить последовательно режимы работы радиокompаса, установить органы управления в исходное положение, выключить радиокompас; 5) опишите порядок выполнения настройки фиксированных частот:; задания третьего уровня: 6) при настройке радиокompаса на частоту радиостанции стрелка указателя курсового угла радиостанции (КУР) хаотично вращается. Ваши действия: а) проверить установку переключателя режима работы, проверить настройку частоты АРК-11; б) ничего не предпринимать; в) проверить настройку частоты АРК-11; 7) определите место самолета (МС) относительно линии пути при полете на радиостанцию, если КУР равен 350

Таблица 1

Матрица оценивания разноуровневых операций

Последовательность выполнения операций	Сущность операций		
	Хорошо осознана	Недостаточно осознана	Не осознана в полной мере
Хорошо продумана	Высокий уровень		
Недостаточно продумана		Средний уровень	
Не продумана			Низкий уровень

Для проверки сформированности универсальных (обобщенных) умений в процессе выполнения курсантами совокупности операций экспериментальной и контрольной группы проведена опытная работа (поисковый эксперимент) в задачи которого входили: 1) проверка влияния обобщенного плана изучения авиационного комплекса на процесс формирования универсальных (обобщенных) инженерных умений; 2) проверка качества сформированности этих умений используя ООД различных типов для их формирования. На одном из этапов штурманской практики (тренажерная подготовка) курсанты контрольной группы выполняли необходимые операции по инструкции, которая по сути своей позволяла изучить совокупность действий в соответствии с первым и вторым типами ООД. В экспериментальной группе выполнялось поэтапное формирование этих умений в соответствии с третьим типом ООД, которые связаны с определением основных штурманских компонентов действий и операций и поиском наиболее рациональной последовательности их выполнения. Нами были выделены некоторые умения, которыми курсант должен овладеть на этом этапе практики, а именно: 1) умение анализировать состояние функциональных систем воздушных судов и принимать грамотные решения при их эксплуатации на земле, в полете и особых случаях полета; 2) умение выполнять предполетные проверки прицельно-навигационного комплекса воздушного судна; 3) умение выполнять штурманские расчеты при подготовке к полету и в полете.

Для проверки сформированности этих умений курсантам контрольной и экспериментальной группы были предложены разноуровневые задания следующего содержания: **задания первого уровня:** 1) чем является автоматический радиокompас (АРК-11): а) угломерно-дальномерным радиотехническим средством; б) угломерным радиотехническим средством; в) разностно-дальномерным радиотехническим средством. 2) для чего предназначен АРК-11: а) непрерывного и автоматического измерения курсового угла передающей радиостанции; б) непрерывного и автоматического измерения курса самолета; в) непрерывного и автоматического определения места самолета в пространстве; **Задания второго уровня:** 3) какие режимы работы предусмотрены в радиокompасе: а) компас 1, компас 2, антенна, рамка; б) компас 1, компас 2, антенна в) компас, антенна, рамка; 4) при выполнении предполетной проверки радиокompаса необходимо: а) произвести внешний осмотр радиокompаса, проверить последовательно все режимы работы радиокompаса, установить органы управления включить радиокompас, в исходное положение, выключить радиокompас; б) произвести внешний осмотр радиокompаса, про-

град., угол сноса (УС) равен 15 град.: а) на линии пути; б) справа от линии пути; в) слева от линии пути.

Последовательность и качество выполняемых операций, сформулированных в заданиях анализировались в соответствии с матрицей оценивания разноуровневых заданий (табл. 1). Коэффициент полноты сформированности умений на основе выполненных операций рассчитывался по методике А.В. Усовой [2].

В контрольной группе коэффициент полноты сформированности операций (умений) рассчитывается по формуле:

$$K_k = n^{-1} \cdot N^{-1} \times \sum_{i=1}^{N_k} n_i$$
 где n_i – число операций освоенных i -м курсантом контрольной группы; N_k – число курсантов контрольной группы; n – количество операций, которые курсанты должны были выполнить.

$$K_z = n^{-1} \cdot N^{-1} \times \sum_{i=1}^{N_z} n_i$$
 где n_i – число операций освоенных i -м курсантом экспериментальной группы; N_z – число курсантов экспериментальной группы; n – количество операций, которые курсанты должны были выполнить.

Анализ результатов выполнения контрольного разноуровневого задания курсантами экспериментальной и контрольной групп показал, что среднее значение коэффициента полноты их сформированности у курсантов контрольной группы составило – 0,75, а в экспериментальной – 0,85. Пооперационный анализ выполнения отдельных заданий показал, что коэффициент полноты решения заданий репродуктивного уровня в контрольной и экспериментальной группе оказался примерно одинаковыми ($K_k = 1,0$; $K_z = 0,98$). Однако значения коэффициентов выполнения заданий, требующих конструктивных действий составил $K_k = 0,68$; $K_z = 0,84$. Задания продуктивного уровня, требующие применения знаний и умений в новой (нетрадиционной) ситуации у курсантов контрольной группы вызвали большие трудности, чем у курсантов экспериментальной группы ($K_k = 0,42$; $K_z = 0,68$). Сравнение этих коэффициентов показывает, что респонденты экспериментальной группы лучше справились с заданиями всех уровней, поэтому можно заключить, что сформированность у них инженерных (обобщенных) умений оказалась выше, чем у курсантов контрольной группы.

Таким образом, успешность сформированных у курсантов обобщенных умений в процессе выполнения практических действий зависит от понимания ими состава и последовательности выполнения действий (операций) при работе с авиационными приборами и комплексами, а также от понимания ими принципа их действия.

Библиографический список

1. Калашников А.Г. *Проблемы политехнического образования*: Избранные труды. Москва: Педагогика, 1990.
2. Усова А.В. *Проблемы теории и практики обучения в современной школе: избранное*. Челябинск: Издательство ЧГПУ, 2000.
3. Воровщиков С.Г. Достоинства и недостатки перечня универсальных учебных действий Федерального государственного образовательного стандарта общего образования. *XV Всероссийская научно-педагогическая конференция 7-9 ноября 2012 г.* Москва: Институт образования человека, 2012. Available at: www.eidos-institute.ru; e-mail: into@eidos-institute.ru
4. Коджаспиров Г.М. *Педагогический словарь*. Москва: Академия. 2005.
5. Беспалько В.П. *Теория учебника: дидактический аспект*. Москва: Педагогика, 1988.
6. Изосимов Д.В. Диагностика сформированности обобщенных умений у курсантов военного на производственной практике. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2016; 5: 52 – 56.
7. Романовский А.П. *Применение геотехнических средств воздушной навигации* А.П. Романовский и др. Москва: Воениздат, 1992.

References

1. Kalashnikov A.G. *Problemy politehnicheskogo obrazovaniya*: Izbrannye trudy. Moskva: Pedagogika, 1990.
2. Usova A.V. *Problemy teorii i praktiki obucheniya v sovremennoj shkole: izbrannoe*. Chelyabinsk: Izdatel'stvo ChGPU, 2000.
3. Vorovschikov S.G. Dostoinstva i nedostatki perechnya universal'nyh uchebnyh deystvij Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta obshchego obrazovaniya. *XV Vserossiyskaya nauchno-pedagogicheskaya konferenciya 7-9 noyabrya 2012 g.* Moskva: Institut obrazovaniya cheloveka, 2012. Available at: www.eidos-institute.ru; e-mail: into@eidos-institute.ru
4. Kodzhaspirov G.M. *Pedagogicheskiy slovar'*. Moskva: Akademiya. 2005.
5. Bespal'ko V.P. *Teoriya uchebnika: didakticheskij aspekt*. Moskva: Pedagogika, 1988.
6. Izosimov D.V. Diagnostika sformirovannosti obobshchennykh umeniy u kursantov voennogo na proizvodstvennoj praktike. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016; 5: 52 – 56.
7. Romanovskij A.P. *Primenenie geotekhnicheskikh sredstv vozduшной navigacii* A.P. Romanovskij i dr. Moskva: Voenizdat, 1992.

Статья поступила в редакцию 21.04.17

УДК 378

Ismailova A.N., senior teacher, Baku Music Academy n. a. Uz. Hajibeili (Baku, Azerbaijan), E-mail: arzu_ismailova68@mail.ru

FEATURES OF STUDYING POLYPHONY BY PIANISTS-BEGINNERS. The problem of studying various kinds of polyphonic texture at primary stages of piano education is investigated in the article. The author finds out that formation of polyphonic performing and perception skills are based on sequential choice of polyphonic repertoire: from simple to more complicated works. Gradually mastering the multifaceted polyphonic texture, the young pianist more naturally proceeds to study the works with elements of folk polyphony created by Azerbaijani composers for children. Acquiring the necessary experience of performing polyphonic texture, the student proceeds to master polyphonic works of Western European and Russian classics, as well as opuses of modern polyphonic literature. In other words, the problem of performance of the polyphonic repertoire by beginners among pianists at primary stages of piano education must be regarded as a special, purposeful task, which can be performed on the basis of the synthesis of national and modern musical traditions.

Key words: polyphonic repertoire, features of study, piano performing tuition.

А.Н. Исмаилова, ст. преп., Бакинская Музыкальная Академия им. Уз. Гаджибеили, г. Баку, Азербайджан, E-mail: arzu_ismailova68@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПОЛИФОНИИ НАЧИНАЮЩИМИ ПИАНИСТАМИ

В статье исследуется проблема изучения различных видов полифонической фактуры на начальном этапе фортепианного обучения. Автор считает, что методика формирования навыков полифонического исполнения и восприятия строится на принципе последовательного отбора осваиваемого многоголосного репертуара: от простого, ясного и доступного к не знакомому и более сложному. Постепенно осваивая многоплановость полифонической фактуры, юный пианист более естественно переходит к изучению произведений, созданных азербайджанскими композиторами для детей с элементами народной полифонии. Приобретая необходимый опыт исполнения полифонической фактуры, учащийся приступает к освоению и изучению полифонических произведений западно-европейской и русской классики, а также опусов современной полифонической литературы. Другими словами, проблему начального исполнения полифонического репертуара начинающими пианистами необходимо рассматривать как специальную, целенаправленную задачу, выполняемую на основе синтеза народно-национальных и современных музыкальных традиций.

Ключевые слова: полифонический репертуар, особенности изучения полифонии, фортепианное обучение.

Полифоническая музыка в репертуаре начинающих пианистов является фундаментальной основой всего будущего их развития, так как с первых шагов обучения они осваивает многоголосную специфику рояля и всей фортепианной литературы¹. «Потому что этот инструмент является в действительности одним из чудеснейших творений, которые до сих пор создала человеческая душа для проецирования своих высших и индивидуальнейших (eigensten) движений. Ибо первичная особенность рояля состоит в том, что он даёт одному лицу «в руки» возможность петь – да именно петь, не только одним, а двумя, тремя, четырьмя, пятью голосами одновременно» [1, с. 160]. Эти особенности обуславливают определённые трудности, связанные, прежде всего, с отсутствием навыков полифонического восприятия, то есть способности «... расчлennённо, дифференцированно воспринимать (слышать) и воспроизводить в музыкально-исполнительском действии ... несколько сочетающихся друг с другом в одновременном развитии звуковых линий...» [2, с. 58]. Именно

эти навыки распределённого слухового внимания необходимы в изучении полифонической фактуры.

Согласно данным психологии, восприятие, внимание и мышление шестилетнего ребёнка однопланово, он способен концентрировать их на каком-либо одном объекте (предмете, голосоведении и т. д.), а навыки многопланового внимания в данный период только начинают формироваться. К сожалению, именно поэтому многие педагоги-пианисты откладывают изучение полифонических произведений на более поздние этапы обучения, ограничивая учебный репертуар начинающего пианиста одноголосной и гомофонной фактурой, которая, как бы подготавливает его к изучению более сложного – полифонического. Однако фортепианно-педагогическая практика констатирует о том, что данный методический подход не вполне обоснован, так как он не облегчает процесс изучения полифонии, а лишь переносит существующие трудности на последующий этап, на котором они фактически вновь возникают. Только полифоническая само-

¹ Особенно в фортепианной музыке XX столетия, в которой явно наблюдается общая тенденция полифонизации фактуры.

стоятельность голосов способна активизировать распределённость слухового внимания, потому, что конкретная способность (в данном случае полифонический слух) развивается только в соответствующей ей деятельности (то есть в исполнении сугубо полифонического репертуара), следовательно, развитие умений и навыков полифонического восприятия возможно лишь на примерах сугубо полифонической фактуры. Практика показывает, что только полифоническая фактура, в которой ясно проявляется линейная самостоятельность голосов, способствует интенсивному развитию полифонического слуха учащихся и соответственно качественному изучению-исполнению полифонического репертуара.

Данное положение обуславливает необходимость поиска специальных дидактических подходов, создающих реальные и эффективные условия для изучения полифонической фактуры начинающими пианистами. Педагогу-пианисту необходимо разработать специальную методику, активизирующую полифоническое восприятие и мышление учащихся-пианистов начальных классов и способствующую полноценному и качественному исполнению ими полифонического репертуара.

Следовательно, изучение полифонии на начальном этапе фортепианного обучения обуславливает необходимость специальной дидактической системы учитывающей:

- специфику ладового чувства, слуховой опыт начинающих пианистов, и реально ощутимую трудность освоения полифонического многоголосия;
- необходимость определённой последовательности в выборе полифонического репертуара от наиболее близких (родственных) слуховых представлений (народная (в данном случае азербайджанская) и современная профессиональная музыка) к непосредственному восприятию новых, во всех отношениях иных слуховых представлений (произведения западно-европейской, русской и современной классики);
- изучение полифонических произведений с самого начала обучения, в тесном взаимодействии слушания, исполнения и различных форм творческого музицирования, на принципе последовательного выбора доступных видов полифонической фактуры и на комплексном использовании различных методов и приёмов, активизирующих развитие навыков восприятия и исполнения полифонии.

Длительный педагогический опыт показывает, что дидактически верным первоначальным учебным репертуаром являются примеры, основанные на контрастной полифонии, в которой голоса ярко различаются по тембру (регистры), ритму, направлению движения, динамике и т. д. Эта разновидность полифонической музыки в репертуаре юных пианистов не всегда встречается в самостоятельном виде. Часто в фортепианной литературе для детей встречается сочетание контрастного голосоведения с подголосочным или имитационным. Поэтому можно использовать несложные полифонические обработки для фортепиано азербайджанских народных песен. Знакомые слуховому восприятию юного пианиста народные мелодии вызывают яркую эмоциональную реакцию на музыку и способствуют лучшему вслушиванию в голосоведение. В качестве данных примеров могут быть специальные обработки азербайджанских народных мелодий, основанных на органном пункте и ритмическом остиinato, а также примеров, в которых однопольсная мелодическая линия народной песни, распределена на контрастные (по выразительности) интонационные диалоги между правой и левой рукой.

Процесс разучивания методом музыкально-интонационного диалога предполагает определённую последовательность. Сна-

чала (первый этап) педагог одной рукой проигрывает несколько раз ученику мелодию знакомой народной песни, затем выделяя в ней главные интонационные опоры, исполняет их двумя руками (второй этап), акцентируя слуховое внимание на диалогическом соотношении мелодических интонаций. На третьем этапе педагог разучивает с учеником мелодию, выделяя все важные интонационные опоры, а затем распределяет их: чередуя исполнение ученика и собственное исполнение (четвёртый этап). Важно, чтобы ученик научился бы распределять слуховое восприятие на два интонационно разных пласта и осознавал бы, что одна и та же мелодия может развиваться как однопольсно, так и многопольсно, то есть, полифонично. На последнем (завершающем этапе) ученик самостоятельно справляется с исполнением единой мелодической линии, звучащей в полифонической (двухпольсной) фактуре. Для эффективного и ясного слухового представления и осознания полифонической фактуры и её специфики можно предложить следующий ценный методический приём: исполнение одной и той же народной мелодии в двух разных обработках – гомофонной и полифонической, для ясного сопоставления и сравнения звучания. «Лишь тогда, когда каждый голос в своих повышениях и понижениях поёт самостоятельно, самостоятельно даёт свои акценты, самостоятельно декламирует, – лишь тогда тогда начинает светиться душа рояля» [1, с. 160].

Постепенно осваивая многоплановость полифонической фактуры, юный пианист более естественно переходит к изучению произведений, созданных азербайджанскими композиторами для детей с элементами народной полифонии. Эти примеры широко представлены в пособии для начального обучения игре на фортепиано Л.Н. Егоровой и Р.И. Сирович под редакцией К.К. Сафаралиевой.² В сборнике широко представлен национальный музыкальный материал: обработки азербайджанских народных песен, танцев, фортепианные переложения произведений азербайджанских композиторов в самых различных жанрах, а также произведения в полифонической фактуре, специально написанные для начального этапа обучения игре на фортепиано. Особую дидактическую ценность в нём для развития юных пианистов имеют небольшие мелодии и этюды, написанные на основе азербайджанских ладов Уз. Гаджибеили, К. Сафаралиевой и Н. Карницкой.

Представленный учебный репертуар, безусловно, является одним из самых положительных качеств учебного пособия, так как учитывает особенности слухового восприятия учащихся. Авторы включили в свой сборник и пьесы, основанные на азербайджанских мугамах, такие как «Раст», «Шур», «Шюштер», «Баяты-Шираз», «Сейях» и другие, которые помогают развить ладовое чувство начинающих пианистов, а в дальнейшем сохранять гармонию между восприятием западно-европейской (мажоро-минорной) и азербайджанской народно-национальной ладовой системы. В учебном пособии широко представлен и музыкальный фольклор других народов, что способствует расширению слуховых представлений юных пианистов, развитию их музыкального кругозора.

Постепенно, приобретая необходимый опыт исполнения полифонической фактуры, учащийся приступает к освоению и изучению полифонических произведений западно-европейской и русской классики, а также современной полифонической литературы.

Другими словами, проблему начального исполнения полифонического репертуара начинающими пианистами необходимо рассматривать как специальную, целенаправленную задачу, выполнимую на основе синтеза народно-национальных и современных музыкальных традиций.

Библиографический список

1. Мартинсен К.А. *Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли*. Москва: Музыка, 1966.
2. Цыпин Г.М. *Обучение игре на фортепиано*. Москва: Просвещение, 1984.

References

1. Martinsen K.A. *Individual'naya fortepiannaya tehnika na osnove zvukotvorcheskoj voli*. Moskva: Muzyka, 1966.
2. Cyпин G.M. *Obuchenie igre na fortepiano*. Moskva: Prosveschenie, 1984.

Статья поступила в редакцию 03.05.17

² Впервые учебное пособие было издано в 1949 году издательством «Азернешр» и в дальнейшем переиздавался восемь раз.

УДК 378

Kirjushina O.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Taganrog Institute n.a. A.P. Chekhov (branch), Rostov State University of Economics (Taganrog, Russia), E-mail: kiryshina@bk.ru

TENDENCIES OF DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC AND INFORMATION AND PERSONNEL RESOURCES OF THE HIGHER SCHOOL. The contents of the article are directed to identify conditions of improvement of quality of education. The author proves the necessity to strengthen the unity in training of specialists, including highly qualified personnel. The work shows the importance of constant replenishment of scientific knowledge, their systematization and effective use in training programs of training and in educational activity. The paper shows the results of the study of the dynamics of scientific and pedagogical activities for scientific branches of knowledge and to specialties of pedagogics during 2001-2014. The work reveals tendencies in the development of resources of scientific capacity of the higher education school – sources of modernization of an education system. The importance of the formation, development and interaction of schools of sciences and centers of each region is discussed.

Key words: modernization, scientific potential, highly qualified personnel, scientific and information resource, scientometrics, schools of sciences.

О.Н. Кирюшина, канд. пед. наук, доц., Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», г. Таганрог, E-mail: kiryshina@bk.ru

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУЧНО-ИНФОРМАЦИОННОГО И КАДРОВОГО РЕСУРСОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Содержание статьи направлено на выявление условий повышения качества образования. Обоснована необходимость усиления единства подготовки специалистов, в том числе кадров высшей квалификации, постоянного пополнения научных знаний, их систематизации и эффективного использования в учебных программах подготовки кадров и в образовательной деятельности. Исследована динамика научно-педагогической деятельности по научным отраслям знаний и специальностям педагогики за период 2001 – 2014 годы. Выявлены тенденции развития ресурсов научного потенциала высшей школы – источников модернизации системы образования. Показана важность становления, развития и взаимодействия научных школ и центров каждого региона.

Ключевые слова: модернизация, научный потенциал, кадры высшей квалификации, научно-информационный ресурс, наукометрия, научные школы.

Трансформирование общественно-политической и социально-экономической жизни общества вызывает необходимость решения задач модернизации Российского образования, ориентированного на повышение интеллектуального и творческого потенциала обучающихся. Эта проблема актуальна и при подготовке специалистов педагогического направления, ответственных за образование и развитие будущих поколений. Достижение цели современного профессионального образования должно обеспечиваться созданием условий для развития междисциплинарного кругозора, способности к самообучению и принятию самостоятельных творческих решений. Указанные особенности отражают специфику компетентностного подхода, предполагающего перенос акцентов на воспитательную и развивающую функции образования, обеспечивающие становление личности будущего специалиста, – его гармоничное духовное и нравственное развитие, высокую психологическую устойчивость и готовность к эффективной научно-творческой деятельности. Безусловно, это возможно только при постоянном развитии научных знаний, направленных на совершенствование: образовательных программ и содержания образования; условий подготовки и переподготовки кадров, формирование профессиональных знаний специалистов; системы управления педагогическим процессом, качеством образования и подготовкой выпускников; научного и учебно-методического обеспечения образовательной деятельности; дидактических условий и средств развития личности; образовательного пространства организаций и др. Создание и эффективное использование новых научных знаний – научно-информационного ресурса, является обязательным условием поступательного развития любой деятельности, в том числе и в области образования. Одним из официальных источников их пополнения являются результаты научно-квалификационных работ, представленных на соискание ученой степени. Наряду с решением конкретных проблем образования и созданием научных знаний, результат научно-исследовательской деятельности служит одним из оснований присуждения ученой степени различного уровня, являясь базой воспроизводства кадров высшей квалификации.

Необходимость устойчивого развития кадрового и научно-информационного ресурсов научного потенциала высшей школы – основы развития педагогики и модернизации системы образования, предопределяет важность их оценки, а зависимость от множества взаимосвязанных условий среды, – изучение с позиций системного подхода. Поэтому, наряду с ростом финансирования и совершенствованием материально-технической базы системы образования, возрастает необходимость не

только достижения определенных локальных целей, но и усиления единства: подготовки высококвалифицированных специалистов; постоянного пополнения научных знаний; их эффективного использования. Значительный потенциал в реализации указанных задач, соответствующих требованиям современного образования, заложен в научной информации, получаемой на основе обобщения и систематизации множества результатов научных исследований. На значимость таких исследований в развитии педагогики указывали ученые (А.И. Пискунов, В.М. Полонский и др.). При этом на основе многих десятков эмпирических исследований должны строиться крупные теоретические выводы [1].

Учитывая, что модернизация системы образования основывается на новациях, полученных, как правило, в процессе научно-исследовательской деятельности, то характеристика всего множества её результатов, имеющих теоретическую новизну и практическую значимость, отражает реальный процесс совершенствования образования, являясь его моделью. Объективные научные знания, полученные на основе изучения и обобщения ретроспективной и непрерывно пополняемой информации о результатах научной деятельности – оценка «достигнутого», будет способствовать обоснованию направлений дальнейшего совершенствования системы образования. Эти материалы, отражая состояние педагогики, системы образования, направления их развития, должны являться основой принятия обоснованных решений в управлении научно-педагогической деятельностью, как основы развития научных знаний и кадрового ресурса. Эффективность нового научного знания – научно-педагогической информации, используемой для организации и управления педагогическим процессом, образованием и развитием педагогической науки, зависит, прежде всего, от обоснованности методологии исследования. Фундаментальность, объективность и теоретическую направленность исследования обеспечивают принципы и требования философской, общенаучной и конкретно-научных методологий. Так, с использованием системного подхода, ориентирующего на выявление многообразных типов связей сложного объекта и сведение их в единую теоретическую картину, раскрыта проблема значимости формирования ресурсов научного потенциала высшей школы в развитии педагогической науки, а, следовательно, и модернизации системы образования. Раскрывая взаимосвязи отдельных компонентов процедур накопления знаний, научной деятельности и педагогической практики, необходимо отметить значимость единства этапов научно-педагогической деятельности: подготовки педагогических кадров всех направлений; формирования фонда новых методологиче-

ских и теоретических разработок и систематизированных научных знаний; внедрение в практику результатов исследований. И поскольку цели модернизации образования ориентированы на всестороннее развитие личности в изменяющихся условиях образовательной среды, то это обуславливает необходимость непрерывного развития научных знаний, которые, являясь «питательной средой» научной и образовательной деятельности, должны использоваться и в учебных программах системы подготовки кадров – всех специалистов системы образования.

Научно-информационный ресурс как непосредственный продукт интеллектуальной деятельности (новые знания, идеи и др.) высшей школы, а кадровый – часть педагогической общности, обладающая способностью создавать этот продукт, во многом зависимые от состояния и результатов научно-исследовательской деятельности, относятся к числу важнейших внутренних факторов системы образования, определяющих процесс ее модернизации. Поскольку этот процесс ориентирован на повышение качества образования всего населения страны, то важно выполнение требования целостности развития системы образования, заключающегося в необходимости создания всей совокупности условий для перехода абстрактной возможности развития ресурсов научного потенциала в реальную во всех субъектах. Прежде всего, это создание условий воспроизводства научных и научно-педагогических кадров, сохранения преемственности поколений в науке и образовании на основе активной деятельности региональных научных школ, учитывающих социальные, национальные и другие особенности народов.

Безусловно, научное и кадровое обеспечение как влиятельный фактор модернизации системы образования, во многом определяется учебной и научно-исследовательской деятельностью высшей школы. Значимость учебной деятельности заключается в формировании базовых знаний, в том числе подготовленности специалистов к профессиональной и научно-исследовательской деятельности. Профессионально-педагогическое образование – подготовка всех лиц, причастных к образованию и воспитанию подрастающих поколений, определяет уровень и перспективы развития системы образования. Её предметом изучения является наука педагогика, её методология и теория целостного педагогического процесса. Реализация компетентного подхода в образовании, как требование современного общества в совершенствовании интеллектуального потенциала людей, обеспечивает возможность человеку эффективно действовать в различных проблемных ситуациях. Этому способствует развитие профессиональных способностей: самообразовательной деятельности, обеспечивающей саморазвитие профессиональной компетенции; теоретического мышления специалиста, ведущего к научному осмыслению объективной педагогической реальности; активного включения будущих педагогов в процесс осознанного формирования ценностных ориентаций в образовательно-профессиональной области; выработки системы педагогических ценностей и освоение навыков профессиональной коммуникации; использования различной научной информации для интерпретации фактов и явлений педагогической действительности. Полученные знания и развитие различных способностей определяют общекультурные и профессиональные компетенции педагогов: правильное понимание и личностное принятие сущности современной гуманистической образовательной парадигмы; владение понятийным аппаратом педагогики и целостное видение педагогического процесса; умение объяснять и прогнозировать педагогические явления и процессы; развитая научно-исследовательская позиция в профессиональной деятельности; наличие собственного опыта видения педагогических проблем; квалифицированное использование конкретно-научных и общенаучных методов в решении педагогических задач. Значимость научно-исследовательской деятельности и ее результатов как в непосредственном расширении области научных знаний – теоретических, методологических, методических, научно-исследовательского инструментария, так и в возможности дальнейшего развития образовательной деятельности, её интенсификации. Развитию научно-исследовательских компетенций будет способствовать, сформированная нами система научных знаний в области подготовки к научно-исследовательской деятельности, включающая: технологичное представление множества научных методов; формализацию выбора и рационально-

го применения их в различных условиях деятельности; модели адекватной презентации научных методов, а также методологии и методики научных исследований по развитию и оценке ресурсов научного потенциала высшей школы [2; 3; 4].

Необходимо отметить, что основные направления и способы решения проблемы развития и эффективного использования собственных ресурсов образования отражаются в обоснованной нами дефиниции ключевого понятия: «Развитие ресурсов научного потенциала высшей школы – процесс непрерывной выработки новых и теоретической систематизации научных знаний по педагогической и связанной с ней проблематике, рост квалификации научных кадров, в том числе высшей квалификации, усиление оценивающей и контрольно-направляющей функций диссертационных советов, на основе становления, развития и взаимодействия научных школ и центров каждого региона». Такой подход к развитию научного потенциала обуславливает необходимость системного решения проблемы формирования ресурсов высшей школы и ориентирует на привлечение усилий научных коллективов всех уровней к активному участию в научной и организаторской деятельности диссертационных советов. Основные векторы решения этой проблемы направлены на: разработку средств научно-педагогической деятельности; организацию вузовской научно-исследовательской подготовки педагогических кадров на основе совершенствования научно-методического обеспечения; разработку аппарата и проведение наукометрических исследований, способствующих всестороннему объективному анализу, оценке и обоснованию комплекса условий для формирования ресурсов научного потенциала высшей школы во всех субъектах страны. Результаты комплексного решения проблемы развития ресурсов научного потенциала высшей школы как основы современной модернизации образования, относящейся к компетенции «наукоеведения» и «наукометрии», пополняют фонд научных разработок, расширяют теоретико-методологическое пространство педагогики.

Анализ и выявление тенденций развития ресурсов научного потенциала высшей школы проводился на основе информации о диссертационных исследованиях в области образования («Образование. Воспитание. Обучение. Организация досуга»), представляемых к защите с 2001 года. Это обусловлено тем, что именно для начала XXI века характерно активное включение педагогической общественности в решение задач совершенствования образования, формирования кадрового ресурса вузов и становления научных школ в субъектах страны. Реализация личностно ориентированного образования, предполагающая оптимизацию образовательного процесса с учетом интересов развивающейся личности, социальных, национальных и других особенностей отдельных регионов и народов страны, способствовала росту числа исследований. Кроме того, интенсификация развития науки, в том числе региональной, содействовала и постановлению Правительства России, стимулирующие подготовку специалистов высшей квалификации по всем направлениям образовательной деятельности. Распределение диссертаций в области образования по отраслям наук и специальностям педагогики, представленных к защите в советы страны, отражает развитие ресурсов научного потенциала высшей школы как основы модернизации системы образования (рис. 1). Поскольку спектр решаемых проблем ограничивается не только актуальны-

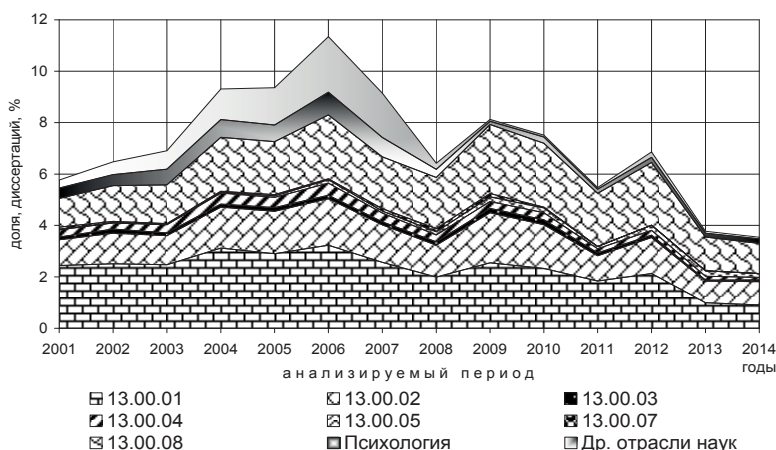


Рис. 1. Распределение диссертаций в области образования по отраслям наук и специальностям педагогики, представленных к защите в советы страны

ми задачами совершенствования образования, но и возможностями научно-педагогических школ страны, и другими факторами, то распределение диссертаций по областям исследований существенно различается. Наибольшее внимание до 2006 г. уделялось исследованиям, составляющим содержание специальности – 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». Область этих исследований обширна – от выявления ориентиров развития педагогики и системы образования (подходов и направлений по обоснованию и реализации педагогических концепций, систем, создание условий, способствующих развитию личности), до углубленного изучения и обобщения исторического развития образования и педагогической мысли, возможности использования отечественных и зарубежных исторических и этнических традиций образования в современных условиях.

Безусловно, активное использование исторического наследия и этнических традиций способствует сохранению накопленных человечеством ценностей и является мощным барьером на пути воздействия негативной информации. Для данного периода также характерно активное включение педагогической и научной общественности в системное решение проблем модернизации образования с подключением научных школ педагогической психологии и психологии личности, а также непрофильных организаций разных отраслей наук в решение задач совершенствования образования, и улучшения подготовки педагогов и специалистов для различных отраслей науки и производства. Это предопределило расширение спектра проводимых исследований в области образования не только по педагогике, психологии, но и другим отраслям наук – философии, экономике, социологии, культурологии и т.д., с последующей защитой диссертаций в соответствующих советах. Количество ежегодно защищаемых диссертаций, выполненных представителями этих учреждений, к 2006 году значительно возросло – почти в 7 раз, а по педагогической психологии и психологии личности более чем в 2 раза. Системное решение задач модернизации образования – это реакция науки на возрастающие требования к качеству подготовки педагогических кадров и специалистов всех отраслей производства, а также создание соответствующего научно-информационного ресурса. Активная позиция научной и педагогической общественности в решении задач модернизации образования и кадрового обеспечения вузов всех субъектов страны сохранялась до 2006 года. Последующее снижение количества представляемых к защите исследований до уровня 2001–2002 гг., а в конце анализируемого периода ниже уровня начала века, обусловлено множеством факторов. Разумеется, активность развития ресурсов научного потенциала высшей школы определяется не только внутренними факторами системы образования, но и внешними, в том числе организаторской деятельностью Федеральных и региональных органов власти и управления. Поэтому различную динамику количества исследований по специальностям педагогики и другим отраслям наук, представляемых еже-

годно к защите, можно объяснить разным исходным состоянием, числом и активностью деятельности научных школ и другими факторами, но характерное уменьшение их числа – организаторскими решениями (рис. 2).

Снижение количества защищаемых работ характерно для всех отраслей наук, но в наибольшей мере для исследований непрофильных организаций, а также по специальности 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования. Так, число представленных к защите диссертаций по научной специальности 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования, в 2014 году, в 2,5 раза ниже относительно их количества в 2001, и более чем в 3 раза относительно 2006 года. Тенденция к постоянному сокращению числа ежегодно защищаемых диссертаций, способствующих развитию педагогики и повышающих ее роль как науки, снижает возможность обоснования направлений научных поисков при решении актуальных прикладных задач модернизации образования. Повторение негативного характера процессов (90-х годов прошлого века [5]) подготовки кадров высшей квалификации и совершенствования научно-информационного ресурса, наметившихся с 2007 года, наблюдается и в настоящее время. Сокращение числа ежегодно защищаемых диссертаций и усложнение организации их защиты – путь к замедлению роста научно-информационного и кадрового ресурсов высшей школы, а следовательно, нарушение воспроизводства научно-педагогических кадров и источников научных знаний. Эта тенденция присуща стране в целом, но в большей степени отдельным регионам (рис. 4).

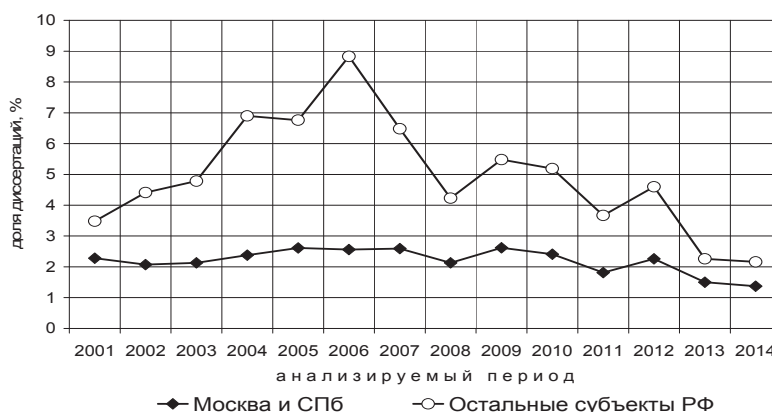


Рис. 4. Распределение исследований в области образования, представленных к защите в различные диссертационные советы страны

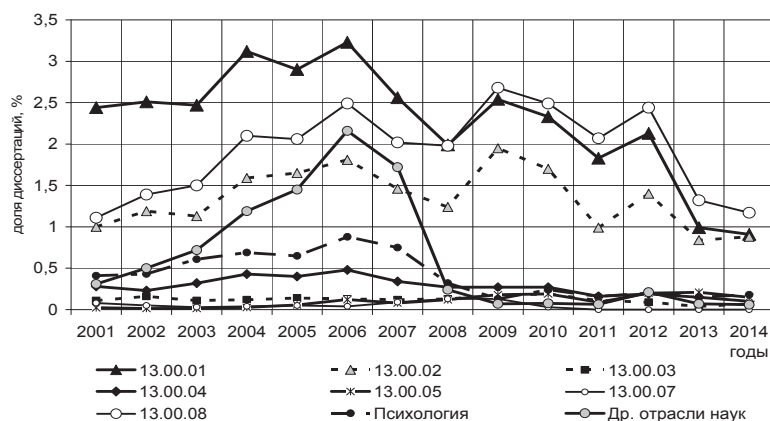


Рис. 2. Распределение диссертаций в области образования по отраслям наук и специальностям педагогики, представленных к защите в советы страны

Таким образом, развитию педагогики как методологической основы модернизации системы образования будет способствовать усиление единства: подготовки высококвалифицированных специалистов, в том числе педагогических кадров высшей квалификации всех направлений; постоянного пополнения научных знаний, их систематизации; эффективного использования научно-информационного ресурса в учебных программах подготовки кадров и в образовательной деятельности. Однако, для перехода результатов научно-исследовательской деятельности в фонд научных разработок необходимы организаторские решения по созданию, развитию и взаимодействию научных школ и центров каждого региона. Формирование научных школ по перспективным направлениям исследований – это жизненно важная задача сохранения и дальнейшего развития научного потенциала системы образования. В этом случае, результаты научно-педагогических исследований – фонд теоретических положений, методологических подходов, практических рекомендаций, исследовательского инструментария и др., а также подготовленные научные кадры, соответствующие условиям современного социально-экономического развития страны, обеспечат возможность решения проблем, связанных с непрерывно возрастающими требованиями к качеству образования.

Библиографический список

1. Новиков А.М. Количество и качество педагогических диссертаций в России. *Педагогика*. 2004; 6: 50 – 58.
2. Кирюшина О.Н. Научный потенциал системы образования как объект наукометрического исследования. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; 4, Ч. 2: 42 – 46.
3. Кирюшина О.Н. Развитие научно-педагогических знаний и средств их активизации как фактор совершенствования образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 3: 209 – 214.
4. Кирюшина О.Н. Факторы повышения эффективности научно-исследовательской подготовки педагогов. *Вестник Томского Государственного педагогического университета*. 2011; 13: 231 – 238.
5. Концепция Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 – 2013 годы. Available at: <http://минобрнауки.рф/документы/386>

References

1. Novikov A.M. Kolichestvo i kachestvo pedagogicheskikh dissertatsij v Rossii. *Pedagogika*. 2004; 6: 50 – 58.
2. Kiryushina O.N. Nauchnyj potencial sistemy obrazovaniya kak ob'ekt naukometriceskogo issledovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; 4, Ch. 2: 42 – 46.
3. Kiryushina O.N. Razvitie nauchno-pedagogicheskikh znanij i sredstv ih aktivizatsii kak faktor sovershenstvovaniya obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 3: 209 – 214.
4. Kiryushina O.N. Faktory povysheniya effektivnosti nauchno-issledovatel'skoj podgotovki pedagogov. *Vestnik Tomskogo Gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2011; 13: 231 – 238.
5. *Konceptsiya Federal'noj celevoj programmy «Nauchnye i nauchno-pedagogicheskie kadry innovacionnoj Rossii» na 2009 – 2013 gody*. Available at: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/386>

Статья поступила в редакцию 09.05.17

УДК 371

Kutygin Yu.A., Head of Fire Training Department, Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Russia),
E-mail: ukutugin@mail.ru

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

SOME ASPECTS OF THE FORMATION OF LEGAL PROTECTION AND PREVENTION OF UNLAWFUL BEHAVIOR OF CADETS. The article discusses the possibility of cadet classes as a potential source of formation of legal culture and method of prevention of illegal activities among students. The authors for three years conducted the research of features of formation of legal culture of different groups of young people. This article is a reflection of the result of this study and reveals some specifics in forming legal culture of a specific group of students, cadets, in which this process differs slightly from students in traditional schools. The authors also attempt a brief analysis of the role and place of legal culture and socially approved behavior in modern education, and their importance in the course of reforming the modern Russian education.

Key words: education, educational work, cadet, cadet class, education, training, law, legal culture, process, system, education system, resources, purpose.

Ю.А. Кутыгин, нач. каф. огневой подготовки, Уральский юридический институт МВД России, E-mail: ukutugin@mail.ru

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

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ И ПРОФИЛАКТИКИ ПРОТИВОПРАВНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧЕНИКОВ КАДЕТСКИХ КЛАССОВ

В статье рассматриваются возможности кадетских классов как потенциального источника формирования правовой культуры и способа профилактики противоправного поведения учащейся молодежи. Авторами на протяжении трёх лет проводится исследование особенностей формирования правовой культуры различных групп молодежи. Данная статья является отражением результата этого исследования и раскрывает некоторые особенности формирования правовой культуры у специфической группы школьников – кадетов, у которых этот процесс несколько отличается от учеников традиционной школы. Авторами также сделана попытка краткого анализа роли и места правовой культуры и социально одобряемого поведения в современном образовании, и их значение в русле реформирования современного российского образования.

Ключевые слова: воспитание, воспитательная работа, кадет, кадетский класс, образование, обучение, право, правовая культура, процесс, система, система образования, средства, цель.

Приступая к исследованию уровня правовой культуры современных школьников, мы столкнулись с одним интересным фактором, который, как мы считаем, должен быть одним из основных опорных звеньев существующей системы гражданского воспитания. Это кадетское движение, как направление в современном образовании, которое актуально тем, что воспитывает в подрастающем поколении патриотизм, честь, гражданское достоинство и желание служить своей Родине, что, в свою очередь, является опорными элементами при формировании социально одобряемого поведения и правовой культуры молодежи [1].

Рассматривая специфику кадетства в современной России, можно без особого труда установить, что основной целью данного направления является: интеллектуальное, духовно-нравственное, физическое развитие личности, воспитание патриотического и гражданского долга в целях защиты отечества, что тесно переплетается с основными идеями формирования

правовой культуры школьников, создания у них поведенческого стереотипа, основанного на почитании законов и гражданских ценностей.

На этапе подготовки проведения исследования по сформированности правовой культуры учеников кадетских классов 5 общеобразовательных школ УрФО, мы выяснили, что основными задачами кадетского движения являются:

1. Развитие мотивации обучающихся к познанию важнейших духовно-нравственных ценностей, отражающих специфику формирования и развития нашего общества и государства, национального самосознания, образа жизни, миропонимания россиян.

2. Компенсация отсутствующих в основном образовании знаний, умений и навыков в области истории Отечества и Вооруженных сил, физкультуры, спорта, гигиены, медицины; развитие интереса к воинским специальностям и формирование желания

получить соответствующую подготовку; выработка готовности к достойному служению обществу и государству.

3. Физическое развитие обучающихся, формирование навыков дисциплины, самоорганизации и умения действовать в сложных и экстремальных ситуациях.

4. Воспитание силы воли, мужества, стойкости, гражданственности и патриотизма.

5. Формирование личностной культуры кадета, приобщение к искусству и раскрытие творческого потенциала [2].

Мы хотели бы дополнить эти задачи еще одной – формирование у учащихся правовой культуры и навыков социально одобряемого поведения, нам видится, что выполнение этой задачи могло бы служить основой создания у кадет потребности в изучении и соблюдении норм права, что в последствии могло бы помочь им избежать проблем с законом и способствовать формированию облика офицера при выборе военной или правоохранительной карьеры.

Воспитательную работу кадетов строят на основе развития самоуправления, которое направлено на развитие у кадетов таких навыков как самостоятельность, трудолюбие и дисциплинированность, именно самоуправление – первый шаг к осмысленному изучению гражданских основ общества и элемент правовой культуры кадета [3].

Нами были подробно изучены основные направления воспитательной работы кадетских классов, которые опираются на развитие познавательной активности кадетов, формировании внутренней потребности личности к самосовершенствованию и ценностных ориентаций кадетов. Исследованные нами кадетские классы реализуют общеобразовательные программы начального, основного общего, среднего (полного) образования, определяемые государственными образовательными стандартами, и дополнительные образовательные программы, имеющие целью расширение кругозора и военную подготовку учащихся по следующим направлениям: духовно-нравственное и патриотическое воспитание, изучение истории России и Вооруженных Сил России, художественно-эстетическое воспитание, физическое развитие и спортивно-оздоровительная работа, историко-краеведческое воспитание [2; 4]. Такая градация характерна для кадетского движения вообще, именно по этой причине наш выбор пал на те школы, в которых кадетские классы есть на всех уровнях образования.

До начала исследования нами также были изучены требования для поступления в кадетскую школу, которые сводятся к проверке физической подготовки (сдача нормативов), выполнению тестовых заданий по русскому языку, алгебре и другим школьным предметам и собеседованию с руководством и ведущими преподавателями учебного заведения (при необходимости), которое часто сводится к простой формальности и его результаты в принципе ни на что не влияют [5, с. 144 – 45].

Нам представляется странным тот факт, что на вступительных испытаниях не учитывается уровень сформированности правовой культуры, наличие и уровень гражданско-правовых навыков и знаний, нахождение на внутришкольном и полицейском учете, наличие приводов в полицию и совершенных противоправных поступков. Имея такие данные, можно более эффективно строить воспитательную работу, адресно относиться к профессиональной ориентации и формированию стойкого негативного отношения кадетов к противоправному поведению.

Перед поступлением в кадетский класс абитуриент проходит несколько этапов, первый из которых психолого-педагогическое обследование, в ходе которого собирается и должна систематизироваться наиболее важная информация о ребенке, которая в последующем поможет на собеседовании. Также может быть проведено анкетирование, после которого будет известно допущен ли абитуриент к вступительным испытаниям. Однако, как правило, в таких анкетах нет вопросов по правовой тематике, не выделены поведенческие мотивы и границы дозволенного, что могло бы также в полной мере способствовать выявлению уровня сформированности правовой культуры и разработке более точных методов ее формирования. Никаких повторных обследований не производится.

Ученики кадетской школы которые имеют противоправное поведение, как правило характеризуются довольно низким уровнем нравственно-правовой культуры. Однако, согласно материалам нашего исследования, удалось выявить интересную закономерность. Количество учащихся кадетских классов, состоящих на внутри школьном учете по причине противоправного и откло-

няющегося поведения в школах, участвующих в нем, составил в 5 классе 17 – 21%, однако к 9 классу этот показатель снижается до 11 – 14%, а в выпускных классах вообще стремится к 0. Другая картина в обычных классах тех же общеобразовательных школ, в 5 классе на внутришкольном учете по тем же причинам состоят 8-11%, а к выпускным классам этот показатель повышается непрерывно до 14-17%. Указанные показатели могут свидетельствовать о более эффективном формировании у учащихся кадетских классов навыков социально одобряемого поведения и элементов правовой культуры. Несмотря на это, нами выявлены и пробелы в правовом воспитании кадетов 5 – 9 классов, которые заключаются в неправильном понимании УК РФ, либо полное незнание прав и обязанностей которые в нем прописаны, что объективно формирует затруднение осуществления поведения в рамках действующего закона и не умение несовершеннолетних подростков сопоставить невинную шалость в совершении преступления. Юридические знания достаточно малы, а практики в их применении нет.

Нами также зафиксирован факт не всегда адекватной оценки или характеристики того или иного противоправного поступка, когда подростки руководствуются не нормой закона, а мотивом действия. Например: если деньги «взяли» для того, чтобы кому-нибудь оказать помощь, а не потратить их на развлечения, подростки не видят в этом состава преступления. Однако примерно такие же особенности поведения зафиксированы нами и у учащихся 5 – 7 традиционных классов. Мы констатировали и зависимость правосознания несовершеннолетних от влияния взрослых и более авторитетных для них людей или воззрения мнения группы, влияние отрицательной среды и желание быть как все независимо от законности поведения. Чтобы не показаться трусом, не уронить авторитет в глазах сверстников, подростки совершают противоправные действия или принимают решения об их совершении.

Проанализировав все выше перечисленные данные и результаты исследования, мы пришли к выводу, что важнейшим средством профилактики и педагогической коррекции противоправного поведения является правовое воспитание, которое формирует самостоятельную форму сознания — правосознание, выполняя важное условие становления правового, нравственного осознания несовершеннолетнего правовой культуры и законопослушного поведения в обществе [6; 7]. Воспитание правовой культуры и законопослушного поведения – это целенаправленная система мер, формирующая установки гражданственности, уважения и соблюдения права, цивилизованных способов решения споров, профилактики правонарушений. Правовое воспитание это одно из важных средств юридической ответственности, установление государственными органами определенных мер наказания за определенное правонарушение, чтобы поддержать правопорядок в обществе. Правовая культура личности может рассматриваться как факты проявления в воспитании правовой культуры и законопослушного поведения [8, с. 111 – 114].

Жизнедеятельность человека реализуется за счет правовых знаний, умений, навыков, которые реализуют правовую культуру личности. В данном понятии выделяется система взглядов и убеждений, которые определяют правильную оценку качества правовой жизни и соблюдение правовых норм обществом. В структуру элементов правовой культуры относятся: знания систем основных правовых предписаний, понятие «принципы права», активность жизненной позиции и умело реализованные правовые знания в процессе социально-активного поведения. Правовое воспитание это система определенных мер и средств, которые воздействуют на поведение несовершеннолетних, актуально тогда когда подростки воспринимают сущность законов. Правовое воспитание как система должно ориентироваться на развитие социально-значимых установок, непротиворечащих юридическим нормам. Центральная задача такого воспитания непосредственное уважение к праву и личным убеждениям учеников кадетских классов [9]. Главной целью педагогов в школе является научить школьников ориентироваться в правовом пространстве и соблюдать закон, знать органы которые отвечают за соблюдение порядка на всей территории Российской Федерации. Для кадетских классов данные цели являются еще более важными, ведь именно кадетское образование формирует государственный кадровый резерв военнослужащих и сотрудников правоохранительных органов [10].

Определить для детей, значение понятий добро и зло, интеллигентность, мораль, ответственность, морального облика,

кодекса чести, и выделяет уникальность воспитания правовой культуры, формирования законопослушного поведения школьников, в том числе кадетов.

В существующей системе образования принято выделять следующие этапы формирования правовой культуры школьников в учебно-воспитательном процессе: целенаправленное формирование правовых знаний и терминов, выработка правовых убеждений, формирование правовых установок, воспитание правовых чувств, формирование законопослушное поведение, формирование активной социально-правовой позиции. Отечественные педагоги также определили три основных направления формирования правовой культуры, которые соответствуют взаимосвязанным и взаимозависимым, главным компонентам правовой культуры в виде интеллектуального формирования правовых знаний, умений и навыков, которые реализуются в жизнедеятельности человека, а также эмоционально-ценностное-формирование системы взглядов и нравственно-правовых ценностей, которые обеспечивают правильную оценку качества правовой культуры общества, и, наконец, практическое формирование исполнения правовых норм и социально-активной позиции в правовой культуре общества [11].

Мы полностью согласны с такой градацией, однако считаем целесообразным определить и возрастные периоды формирования правовой культуры. Уместно так же, на наш взгляд, конкретизировать подходы к формированию правовой культуры и с точки

зрения будущей профессиональной принадлежности ее потенциального носителя. Для кадетов этот показатель должен быть выше, чем для школьников в целом.

Успешность формирования правовой культуры учащихся кадетских классов обеспечивается соблюдением следующих педагогических условий:

- 1) оптимальный отбор правовой информации и включение ее в содержание учебного материала, в том числе информации военно-патриотического и гражданско – правового характера;
- 2) использование ситуаций, максимально приближенных к реальности, на примерах из существующей гражданско-правовой практики;
- 3) оптимизация воспитания у учащихся правовой ответственности и активной правовой позиции, ответственного отношения к военной службе и гражданскому долгу;
- 4) повышение психолого-педагогической подготовки преподавательского состава, привлечение практикующих юристов, кадровых военных и представителей правоохранительных структур [9].

Строить здоровое общество и сильное государство может только человек с гражданским мироощущением, активным правовым мироощущением. Воспитание школьников в кадетских классах несет за собой цель воспитания школьника как гражданина и патриота России, способного защитить свою родину в военное время, и отстаивать ее интересы в мирное.

Библиографический список

1. Выршиков А., Кусмарцев М. Патриотизм на службе России. *Воспитание школьников*. 2006; 3.
2. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2010 – 2015 годы». *Гражданское образование: ценности и приоритеты*. Материалы ВНПК. Брянск. БИПКО, 2006.
3. Гейнгардт Н.С. *Программа патриотического воспитания: методический журнал заместителя директора школы по воспитательной работе*. 2006; 3.
4. Друкарев А.А. *О патриотическом воспитании в кадетских корпусах*. Москва: 2006.
5. Завьялова М.С. Из опыта работы по применению активных методов обучения в процессе формирования правовой культуры будущих специалистов. *Формирование профессиональной компетентности через создание активной обучающей среды в средних специальных учебных заведениях*. РНПК. Красноярск: КГТЭК, 2007; Часть 1: 101 – 155.
6. Корсаков К.В. Проблемы методики процесса правового обучения и воспитания. *Российский юридический журнал*. 2010; № 3 (май-июнь): 194 – 201.
7. Маслова Е.В. Психологическое сопровождение воспитанников в период адаптации к жизнедеятельности кадетского училища. *Сборник материалов всероссийского форума «Обучение. Воспитание. Развитие»*. Сочи, 2012: 78 – 82.
8. Теория и практика воспитания военнослужащих: Учебное пособие. Под редакцией Н.И. Резника. Москва: 12 ЦТ МО РФ, 2005.
9. Олешко Л.И. Патриотическое воспитание кадет как основа развития интеллектуальных и творческих способностей кадет. *Молодой ученый*. 2016; № 1.1: 22 – 24.
10. Терентьева Е.В. Модели правового образования и воспитания в школе. *Право в школе*. 2010; 3: 63.
11. Зими́на Н.В. Воспитание правовой культуры школьников через организацию внеклассной деятельности по предмету. *Учитель в школе*. 2010; 6: 64 – 66.

References

1. Vyrschikov A., Kusmarcev M. Patriotizm na sluzhbe Rossii. *Vospitanie shkol'nikov*. 2006; 3.
2. Gosudarstvennaya programma «Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossijskoj Federacii na 2010 – 2015 gody». *Grazhdanskoe obrazovanie: cennosti i priority*. Materialy VNPk. Bryansk. BIPKRO, 2006.
3. Gejngardt N.S. *Programma patrioticheskogo vospitaniya: metodicheskij zhurnal zamestitelya direktora shkoly po vospitate'noj rabote*. 2006; 3.
4. Drukarev A.A. *O patrioticheskom vospitanii v kadetskikh korpusah*. Moskva: 2006.
5. Zav'yalova M.S. Iz opyta raboty po primeneniyu aktivnykh metodov obucheniya v processe formirovaniya pravovoj kul'tury buduschih spetsialistov. *Formirovanie professional'noj kompetentnosti cherez sozdanie aktivnoj obuchayushej sredy v srednih special'nyh uchebnyh zavedeniyah*. RNPk. Krasnoyarsk: KGT'EK, 2007; Chast' 1: 101 – 155.
6. Korsakov K.V. Problemy metodiki processa pravovogo obucheniya i vospitaniya. *Rossijskij yuridicheskij zhurnal*. 2010; № 3 (maj-iyun'): 194 – 201.
7. Maslova E.V. Psihologicheskoe soprovozhdenie vospitannikov v period adaptacii k zhiznedeyatel'nosti kadetskogo uchilischa. *Sbornik materialov vserossijskogo foruma «Obuchenie. Vospitanie. Razvitiye»*. Sochi, 2012: 78 – 82.
8. Teoriya i praktika vospitaniya voennosluzhaschih: Uchebnoe posobie. Pod redakciej N.I. Reznika. Moskva: 12 CT MO RF, 2005.
9. Oleshko L.I. Patrioticheskoe vospitanie kadet kak osnova razvitiya intellektual'nyh i tvorcheskih sposobnostej kadet. *Molodoy uchenyj*. 2016; № 1.1: 22 – 24.
10. Terent'eva E.V. Modeli pravovogo obrazovaniya i vospitaniya v shkole. *Pravo v shkole*. 2010; 3: 63.
11. Zimina N.V. Vospitanie pravovoj kul'tury shkol'nikov cherez organizaciyu vneklassnoj deyatel'nosti po predmetu. *Uchitel' v shkole*. 2010; 6: 64 – 66.

Статья поступила в редакцию 21.04.17

УДК 377.031

Nikonov R.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), Principal of Municipal Budgetary Comprehensive School No. 49 Specializing in English (Chita, Russia), E-mail: rusnikonov@mail.ru

THE MODEL OF NETWORK OF INTERCULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A CONDITION TO FORM LINGUAL PRACTICES. The article presents the results of a structural-functional analysis of the network of intercultural educational environment, which shows the sphere of interaction in the framework, of which communication takes place consisting the educational work and surrounding spheres units that integrate and complement each other to contribute to the formation a person socialized and adapted to the conditions of the globalized world. As a tool for the formation of a suchlike person in the framework of network educational intercultural school environment the author gives a structure, aimed at the formation of a single informational methodical educational

environment and the formation of subject-matter, intersubject-matter, personal, lingual competences, as well as making sense of the local geopolitical conditions and the organization of network interaction of educational institutions via the realization of the initiatives and programs of the government connected to the development of lingual education. The studied structure is also aimed at the creation and support of a single informational methodical environment in the system of education providing the preservation, development and effective use of pedagogical potential and educational resources of network.

Key words: network intercultural educational environment, educational environment, globalizing culture, adaptation of people, lingual education, informational methodical environment.

Р.В. Никонов, канд. пед. наук, директор муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 49 с углубленным изучением английского языка», г. Чита, E-mail: rusnikonov@mail.ru

МОДЕЛЬ СЕТЕВОГО МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ПРАКТИКИ

В статье проведён структурно-функциональный анализ сетевого межкультурного образовательного пространства (СМОП), представляющего собой, по мнению автора, сферу взаимодействия, в рамках которой происходит коммуникация подразделений учебно-воспитательной работы и окружающих сфер, интегрирующих и дополняющих друг друга в целях способствования формированию социализированной и адаптированной к условиям глобализирующегося мира личности. В качестве инструмента формирования такой личности в рамках сетевого образовательного пространства школы автор представляет структуру, нацеленную на создание единого информационно-методического образовательного пространства и формирование предметных, межпредметных, личностных, языковых компетенций, а также на учёт местных геополитических условий и организацию сетевого взаимодействия образовательных учреждений через реализацию инициатив государства и программ, связанных с развитием языкового образования. Исследуемая структура нацелена, кроме того, на создание и поддержку единой информационно-методической среды в системе образования, обеспечивающей сохранение, развитие и эффективное использование педагогического потенциала и образовательных ресурсов сети.

Ключевые слова: сетевое межкультурное образовательное пространство, учебно-воспитательная работа, глобализирующаяся культура, адаптация личности, языковое образование, информационно-методическая среда.

Научная проблема, решаемая автором, ее актуальность и новизна. Влияние глобализирующейся культуры на образование объясняется воздействием глобальных изменений на регуляцию механизмов управления данной системой. Другая сторона изменений заключается в появлении полилогической составляющей процесса расширения взаимодействия в межкультурном образовательном пространстве [1, с. 9]. Интенсификация процессов международной интеграции предъявляет особые требования к качеству подготовки специалистов, а это отражается на практике языковых образовательных учреждений, вынужденных совершенствовать методологический инструментарий. Поскольку межкультурное образовательное пространство есть поле совершенствования языковых компетентностей, обучение иностранным языкам переходит из разряда личных потребностей в необходимость развития общества и государства, что представляет собой актуальную проблему и требует повышенного исследовательского внимания.

Краткий обзор работ предшественников. Различные аспекты теории межкультурного образовательного пространства в контексте концепции межкультурного взаимодействия разрабатываются такими исследователями, как Е.В. Бондаревская, А.П. Валицкая, И.Е. Видт, А.Я. Данилюк, И.А. Колесникова, Б.Г. Корнетов, С.В. Кульневич, Н.Б. Крылова [2; 8, с. 96]. Межкультурное образовательное пространство понимается ими как система областей взаимодействия (в том числе отношений) учебной деятельности и межкультурных связей, которые, интегрируясь, дополняют друг друга. В то же время дополнение пространства разработками теории информационного общества, проведенными на основании трудов Д. Белла, Н. Винера, У. Дайзарда, Р. Дарендорфа, П. Дракера, Р.Ф. Инглхарта, В.Л. Иноземцева, А.В. Костиной, М. Маклюэна, У.Д. Мартина, Й. Масуды, Ф. Махлупа, Г. Рейнгольда, Д. Ритцера, Т. Сакайи, Т. Стоуньера, Т. Стюарта, Н.К. Тальнишних, Д. Тапскотта, О. Тоффлера, А. Турена, Т. Умесао, Ф. Уэбстера, Ф. Фукуямы [3, с. 22], позволило бы сформировать методологию структурного анализа сетевого межкультурного образовательного пространства как фактора совершенствования мастерства педагогов и учащихся современной языковой общеобразовательной школы.

Значимость исследования для теории и практики. Проведение данного исследования может послужить фактором трансформации и развития межкультурного образовательного пространства, который влияет на рост мастерства педагогов, уделяющих больше внимания актуальным культурным формам, производство которых стимулирует процессы социокультурной организации и развития молодежи.

Перспективность (значимость данного исследования на обозримый период времени). Эту же цель преследует

практика проведения исследований сетевого межкультурного взаимодействия, которая включает деятельность различных общественных организаций, занимающихся проведением вебинаров, конференций, нацеленных на формирование языковых компетенций. На этой базе формируется сетевое межкультурное образовательное пространство (СМОП), где развивается деятельность российских и других стран. Отличительной характеристикой данного пространства является распространение в нём новых социокультурных универсалий и гетерогенной сетевой идентификации.

Уровень проблемности (неочевидность решений, необходимость теоретического поиска, преодоление трудностей на практике). В исследовании разрабатывается гуманитарная составляющая развития сетевого межкультурного пространства, в которой, как доказывает Ю.А. Сухарев, уделяется особое внимание распространению языковых практик, так как востребованной в новых условиях является поликультурная личность [4, с. 9].

Соответствие или несоответствие положений и выводов автора в работе современным научным концепциям, существующим в данной области исследования. Проведенное в статье исследование подтверждается концепциями сетевого информационного взаимодействия в условиях глобализирующейся культуры таких исследователей, как М. Кастельс, Д. Белла, А. Тоффлер, И.В. Малыгина, М.М. Шибеева, А.А. Пелипенко, И.Г. Яковенко, В.М. Межуев, А.И. Арнольдов, Л.В. Сковцова, Т.Н. Суминова [5, с. 6].

Личный вклад автора статьи в решение рассматриваемой проблемы состоит в том, что он разрабатывает механизмы функционирования СМОП в рамках общеобразовательной языковой школы, которая призвана сыграть значимую роль в подготовке современной языковой личности и научить подростков преодолевать трудности межкультурного общения, избегать конфликтов в этой сфере, выходить из спорных ситуаций. Это означает, что в рамках школьного образования становится актуальной проблема организации соответствующего требованиям времени образования, включающая вопрос определения его содержания, нацеленного на формирование поликультурной личности в современном межкультурном образовательном пространстве.

Современные общеобразовательные учреждения обязаны соответствовать новой информационной реальности и руководствоваться в своей деятельности программами, максимально учитывающими ее условия [6, с. 15]. Первичной задачей программ, ориентированных на современное поликультурное образование, является конструирование сетевого межкультурного пространства, которое становится эффективным инструментом поликультурного образования. Новые программы развития основываются на положении о необходимости формирования у уча-

щихся ряда компетенций. Ведущее место среди них занимает позитивное отношение к своей и иным культурам, толерантность к различиям в культуре и этничности, умение продуктивно взаимодействовать с представителями других культур, культура межнационального общения [7, с. 53].

Реализации задачи формирования СМОП должна способствовать принимаемая школой стратегия развития, в которой отражаются, во-первых, позиции и возможности педагогического коллектива и предложения по их применению; во-вторых, анализ корпоративных возможностей социального окружения школы и предложения по вовлечению в образовательную деятельность СМОП; в-третьих, оценка творческого потенциала формирующейся общности; в-четвертых, готовность к восприятию позитивного творческого опыта. Ведущим посылом программы стратегического развития школы признается стремление к улучшению мира с использованием средств образования. В программе отражаются как планируемые образцы и стандарты получаемого образования, максимально возможная для опубликования информация, касающаяся учебно-образовательного процесса и возможностей воздействия на него, так и предложения по организации совместной работы [8, с. 98]. Непосредственная разработка параметров СМОП должна ориентироваться на необходимость формирования в его рамках личности, отличающейся своим социальным, активно-творческим характером, становление которой возможно только при условии максимальной мобилизации воспитательного потенциала школы, помогающей подрастающему поколению раскрывать наследие исторического опыта, традиций бережного отношения к культуре и природе. Как полагают исследователи современных проблем образования, в качестве направлений воспитательной деятельности общеобразовательных учреждений выступают такие виды, как интеллектуально-познавательная, духовно-нравственная, оздоровительная, художественно-эстетическая, семейно-воспитательная, а также саморазвитие.

Практическим основанием для формирования системы сетевого, информационного взаимодействия в рамках СМОП должны стать положения, касающиеся развития интеграции на основе применения новейших достижений информатизации, экстраполяции ведущих принципов межкультурного взаимодействия в образовательный процесс [9; 14]. Формирование этих структур должно привести к развитию образовательной и академической мобильности учащихся, росту их интеллектуального и творческого потенциала и формированию консолидированного сетевого экспертного сообщества в рамках школьного межкультурного пространства, гармонизации соотношения общего среднего и языкового образования в рамках школьной программы, качественному обновлению сетевых коммуникационных возможностей и интеграции общеобразовательных школ в мировую образовательную систему с учётом международных критериев качества языковой подготовки учащихся [10, с. 14].

Развертывание такой программы предусматривает нацеленность на воспитание личности, гармонично саморазвивающейся в современных условиях на основе приобщения к базовым ценностям российской истории и культуры и вместе с этим к общечеловеческим ценностям и достижениям современной культуры, что послужит формированию гражданской идентичности. Реализация этих целей будет способствовать системе мероприятий, нацеленных на приобщение обучающихся к практике, позволяющей применять полученные ранее знания в условиях реальной коммуникации; организация урочной, внеурочной и внешкольной деятельности, которая учитывает как общемировую, так и региональную специфику; активная деятельностная позиция, формируемая у учащихся.

В целом отраженные в программе мероприятия несут в себе ряд структурирующих смысловое пространство планируемого взаимодействия идей, которые могут быть сведены к необходимости представления всех сторон человеческой деятельности, способствующих развитию человека; к ориентации представляемых программ на формирование творческой, образованной, гуманной, способной к равноправному взаимодействию с партнерами по общению личности; к соответствию содержания программ тем требованиям и возможностям, которые связаны с их влиянием на развитие ребенка; к ориентации на региональную специфику и социальную обстановку в конкретных регионах; к вниманию роли семьи как равноправного участника в воспитательном процессе в школе; к воспитанию ребенка в социуме; к процессам взаимодействия ведомственных, общественных и государственных учреждений и образовательных организаций

в рамках образовательного процесса; к построению программы на принципах познавательной, игровой, спортивной, творческой, коммуникативной, досуговой, общественно-организаторской, профессиональной и иных видах деятельности; к ориентации обучающихся на восприятие ценностей Семьи, Отечества, Труда, Знаний, Здоровья, Культуры, Мира, Земли, Человека [11, с. 15]. Необходимость организации сетевого межкультурного образовательного пространства школы обусловлена значимостью установления системы оптимальных связей между общественными организациями, чему должен способствовать процесс сближения и взаимодействия между сетевыми структурами, в рамках которого интеграция развивается в соответствии с градацией сетевого межкультурного пространства по уровням управления (локальный, муниципальный, региональный, национальный) и по субъектам образовательного процесса (учитель, ученик, родитель, общество) [12; 17, с. 247].

В рамках процесса интеграции происходит интенсификация сближения школы и различных общественных организаций, вместе с этим синхронизируются их действия, формируется единое сетевое образовательное пространство как наиболее эффективная форма, способствующая достижению задач формирования языковой компетенции. Универсальный и деятельностный характер учебной дисциплины «Иностранный язык» позволяет включать иноязычную речевую коммуникацию в другие виды деятельности: научно-исследовательскую, художественную, эстетическую и т. д., что предполагает основной результат в освоении совокупности языковых компетенций обучающимися и формировании языковой и этнической толерантной личности. Сетевое межкультурное образовательное пространство (СМОП), основанное на коммуникативной модальности и сетевом обмене информацией, ставит следующие задачи: создание универсальных социальных практик, площадок, во время которых происходит непосредственное и опосредованное установление языковых контактов; определение технологий и содержания языковых практик в сетевом межкультурном образовательном пространстве в учебной / внеучебной, урочной / внеурочной деятельности; обеспечение доступа к максимальному количеству информационных ресурсов [13, с. 56]. Организация пространства сетевого межкультурного взаимодействия должна способствовать более надежному функционированию каждого конкретного образовательного учреждения и всей образовательной системы в целом. Причиной этого является то, что сетевое межкультурное пространство, как правило, имеет разветвленную структуру, состоящую из множества равноценных и взаимозаменяемых вариантов [14].

Для создания сетевого межкультурного образовательного пространства формируется временная рабочая группа, выступающая в роли проектной команды потенциальных участников сети: учителей и администраций общественных организаций, сотрудников управления, представителей родительской общности и профессионального образования. В дальнейшем они составят костяк сетевого сообщества. Данная группа должна обеспечить реализацию проектной деятельности, к которой относятся формирование административного ресурса, и организацию доступа к информации о возможностях образовательных учреждений, а также выработку алгоритмов принятия и реализации решений и т. д. [15, с. 43].

Планирование и организация сетевого межкультурного образовательного пространства (СМОП) осуществляется поэтапно. Первый этап – формирование прототипа сети; второй этап – обучение участников сети; третий этап – информационная кампания; четвертый этап – базовое исследование востребованности СМОП; пятый этап – формирование инфраструктуры СМОП; шестой этап – запуск функционирования сети [16, с. 43]. В результате организация СМОП должна обеспечить функционирование единой точки доступа, откуда все участники сообщества получают возможность осуществлять ознакомление с необходимыми ресурсами, просматривать их, проводить копирование. Увеличиваются возможности участников, использующих общественный ресурс во имя формирования и распространения среди других участников образовательных материалов высокого качества; создаются сообщества для обмена информацией между участниками сетевого пространства по определению единой платформы повышения и оценки качества как ресурсов сети, так и самого СМОП; разрабатываются технологии оценки уровня развития СМОП, учитывающие показатели, мониторинг которых осуществляется международными организациями (индекс развития электронного правительства (EGDI) и рассчитывается Организацией

Объединенных Наций; индекс развития ИКТ (IDI) и Международный союзом электросвязи; индекс готовности к сетевому обществу (NRI) рассчитывается Всемирным экономическим форумом.

Модель структуры сетевого межкультурного образовательного пространства поликультурного воспитания включает в себя следующие элементы: модель будущего выпускника, модель классного руководителя, родителей, учителей-предметников, Совета школы, общественности и т. д. Среди них базовые образовательные ценности сосредоточены, главным образом, в модели выпускника, который понимается в качестве личности здоровой, конкурентоспособной, творчески развитой, умеющей выстраивать достойную для человека жизнь, делать сознательный выбор жизненного пути в контексте творческой направленности, давать адекватную оценку своим познавательным возможностям и ставить творческие задачи, вести продуктивное общение с учетом образовательного и жизненного опыта, организовывать жизнь применительно к конкретным условиям и определять перспективы своего роста. Выпускник, зная о своих реальных профессиональных возможностях и качествах, осознанно выбирает профессиональную деятельность [17].

Модель классного руководителя предполагает наличие требований, согласно которым проводится диагностическая деятельность, изучается личностный рост учащихся, являющийся основой организации воспитательной работы; анализируется успеваемость сильных и слабоуспевающих учеников; создается благоприятная атмосфера среди преподавателей и учащихся, осуществляемая в союзе с администрацией школы, заместителем директора по воспитательной работе, социальными педагогами, учителями-предметниками, вожатыми, учащимися, родителями, культурными и массовыми организациями. Как показывают данные, деятельность классных руководителей направлена на реализацию общих школьных или социально-значимых программ и в большинстве принимается учащимися, которые посещают творческие объединения, участвуют в работе кружков, секций, что показывает их умение распределять время на отдых, общение и работу. Особую функцию во многих образовательных и воспитательных программах выполняют учителя-предметники, задействованные не только в программах интенсификации процесса обучения и проведения научных исследований, но и в подготовке и проведении мероприятий, связанных с памяtnыми датами, событиями, процессами в истории, культуре, природе, окружающем мире. Содержание подобных мероприятий во многом помогает формировать представления о морально-нравственном облике гражданина, гражданскую активность учащихся, духовный мир школьников, способствуя их эмоциональному и духовному благополучию [18].

В программу формирования СМОП школы входит такой элемент, как организация работы службы психолого-педагогической поддержки, в задачу которой включено проведение круглых столов, конкурсов, бесед, оформление презентационных материалов по истории психологии и психологическим проблемам учащихся, формирование корпуса позитивных пожеланий, бесед и встреч с родителями. Привлечение родителей к деятельности СМОП является насущной необходимостью, так как школьное и семейное воспитание практически полностью совпадают, при этом оставляя за семьей приоритет, поэтому в данной области важно изучать особенности семейного воспитания детей; организовывать систему мероприятий совместно с родителями учащихся; создавать условия, обеспечивающие права родителей на их участие в организации управления школой; оказывать помощь родителям в построении приемлемого, здорового, нравственного образа жизни в семье, в профилактике наркомании, иных деструктивных проявлений в поведении учащихся [19].

Реализация программы деятельности СМОП невозможна без формирования проектно-исследовательской деятельности учащихся, которая заключается в организации системы мероприятий, где каждому дается возможность показать как свои научно-исследовательские, языковые знания, так и способности ораторского искусства, умение найти выход в неожиданных ситуациях, умение вести диалог и т. п. Опыт, приобретаемый детьми во время подготовки и проведения указанных мероприятий, воодушевляет их новыми идеями, желанием снова участвовать и совершенствовать свои способности [20, с. 35]. Большое значение в организации совместной деятельности школьников и разнообразных общественных организаций отводится клубам и детским творческим объединениям.

Несомненно, воспитательный процесс в условиях стремительно трансформирующихся социальных и культурных условий не может существовать без привлечения в полном объеме

волонтерского движения. Участники волонтерского движения добровольно отдают свое время и силы другим людям. В результате у подростков формируется потребность совершать добрые поступки, важно, что это происходит в коллективе добровольцев [21]. Важной частью организации СМОП является школьное самоуправление, которое представляется частью педагогического процесса, контролируется педагогами на основе этических, социальных, правовых принципов. С помощью современных сетевых технологий коммуникации дается возможность активного участия учеников в управлении школой. Процесс самоуправления решает вопросы самоактивизации у максимально большого количества школьников, проблемы организационного саморегулирования ученических коллективов, способных самостоятельно менять структуру с целью успешного решения актуальных задач. Также разрешаются вопросы коллективного самоконтроля деятельности ученического коллектива, что является основой для поиска наиболее эффективных решений стоящих перед школой проблем [22].

Завершает перечень элементов пространства сетевой межкультурной коммуникации при школе далеко не последний по значимости в деле формирования навыка межкультурной коммуникации Центр языковой социализации, являющийся важным фактором поликультурного развития личности. К функциям Центра, действующего в рамках СМОП, относится создание условий для овладения языком как коммуникативным средством, обуславливающим социальное взаимодействие в обществе. Языковая социализация означает формирование языковой и коммуникативной компетенции и является в то же время инструментом социализации личности, завершающим её психическое развитие. Наряду с изучением языка человек усваивает нормы поведения, формирует алгоритмы познавательной и социальной активности, которые, в свою очередь, находятся в зависимости от социального влияния. Начавшийся в Школе процесс языковой социализации детей будет продолжаться в течение всей их последующей жизни, однако наиболее интенсивная его фаза, безусловно, будет приходиться на школьные годы. Таким образом, современная школа должна быть максимально открытой, публичной и принимать участие в жизни гражданского общества, города, страны, мира во взаимодействии с окружающим её культурным многообразием, в чём сегодня ей помогают средства, связанные с развитием сетевого межкультурного образовательного пространства, целенаправленно развиваемые школой во имя интенсификации процесса гуманитарного образования и социализации учащихся в условиях стремительно развивающейся мировой культуры.

Подведём итоги:

1. Сетевое межкультурное образовательное пространство (СМОП) представляет собой сферу взаимодействия, где происходит коммуникация подразделений учебно-воспитательной работы и окружающих сфер, которые интегрируются и дополняют друг друга в целях способствования формированию социализированной и адаптированной к условиям глобализирующегося мира личности. В качестве инструмента формирования такой личности в рамках сетевого образовательного пространства школы выступает структура, нацеленная на поддержание творческой активности учащихся; активизацию ученического самоуправления; создание условий для формирования общешкольного коллектива; развитие детской организации как основы для межкультурного взаимодействия, социальной адаптации, развития личности учащегося; совершенствование сотрудничества с родителями и работы, направленной на создание условий научно-исследовательской и художественно-эстетической деятельности учащихся; продолжение деятельности, нацеленной на повышение эффективности педагогов; разработку проектов с образовательными, культурными, общественными организациями, творческой, социальной, интеллектуальной и др. сфер.

2. Методическая сеть, объективированная СМОП, направлена на создание единого информационно-методического образовательного пространства и решает следующие задачи: реализация приоритетных направлений государственной образовательной политики как вызовов социально-экономического развития страны; формирование предметных, межпредметных, личностных, языковых компетенций; учёт местных геополитических условий (дистанционная удаленность от центральных регионов России, трансграничный регион); организация сетевого взаимодействия образовательных организаций через реализацию инициатив государства, программ, связанных с развитием языкового образования; создание и поддержка единой информационно-методической среды в системе образования, обеспе-

чивающей сохранение, развитие и эффективное использование педагогического потенциала и образовательных ресурсов сети.

3. Вышеперечисленные задачи определили содержание сетевой методической службы образовательных организаций языкового профиля, цель которой – диссеминация эффективных технологий, направленных на обеспечение возрастающих потребностей в языковых практиках при научно-методическом, кадровом и информационном сопровождении в образователь-

ных организациях лингвистической направленности. Обеспечение оптимальных условий для непрерывного профессионального совершенствования учащегося и педагога является важным фактором их интенсивной адаптации к изменяющимся условиям жизнедеятельности в рамках глобализирующейся мировой культуры, предъявляющей новые требования к решению профессиональных задач, обозначающих наступление нового этапа развития образования.

Библиографический список

1. *Сетевое межкультурное образовательное пространство*. Available at: <http://school49chita.my1.ru/>
2. Никонов Р.В. *Практика освоения системы менеджмента*. Чита: ЗабГГПУ, 2011.
3. Ким М.В. *Современный межкультурный диалог в контексте сетевых (информационных) взаимодействий образовательного пространства СНГ*. Диссертация ... кандидата философских наук. Москва, 2013.
4. *Сетевое межкультурное образовательное пространство*. Available at: <http://school49chita.my1.ru/>
5. Лучихина Л.П. Обмен знаниями в межкультурных сетях современного образовательного пространства. *Сибирский педагогический журнал*. 2012; 7: 41 – 45.
6. Карягина Ю.А. *Воспитание поликультурности подростка в образовательном процессе*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Оренбург, 2007.
7. Никонов Р.В. Создание межкультурного образовательного пространства и управление его развитием. *Учёные Записки Забайкальского государственного университета*. 2011; 96 – 99.
8. Никонов Р.В. *Практика освоения системы менеджмента*. Чита: ЗабГГПУ, 2011.
9. *Программа развития воспитательной системы лицея «Школа здоровья и успеха» на 2012 – 2017 годы*. Available at: http://лицей-10.rf/programma/programma_razvitiya_vr_ispravlenaja_1.doc
10. *Сетевое межкультурное образовательное пространство*. Available at: <http://school49chita.my1.ru/>
11. Тен Э.Г. Лингводидактические основы формирования межкультурной компетенции. Современные тенденции в обучении иностранным языкам и межкультурной коммуникации. *Электросталь, новый Гуманитарный институт*, 2011: 245 – 249.
12. Ступнищкая М.А. *Что такое учебный проект?* Москва: Педагогический университет «Первое сентября», 2012.
13. Никонов Р.В. Создание межкультурного образовательного пространства и управление его развитием. *Учёные Записки Забайкальского государственного университета*. 2011; 5: 96 – 99.
14. Пенькова Т.Н., Харитонов Л.Г. Создание условия для формирования межкультурной компетенции учащихся в условиях гимназического образовательного пространства. *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. 2013; 5: 51 – 55.
15. Летов Е.В. *Сетевая идентичность в контексте культурных процессов информационного общества*. Автореферат диссертации ... кандидата философских наук. Москва, 2013.
16. Гам В. И., Филимонов А. А., Бугрова Н. С., Бузина Е. В. Организация сетевого профильного обучения. *Управление школой*. 2008; 20: 37 – 44.
17. Переходченко Е.В. *Поликультурное воспитание*. Available at: <http://direktoria.org/konferencia/pub/6154/>
18. *Понятие диссеминации педагогического опыта*. Available at: <http://consul.apkpro.ru/consul/25-metod-rabota/52-2-1.html>
19. Сухарев И.А. Интеграционный потенциал межкультурного диалога в Евразийском образовательном пространстве. *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. 2014; 11 (697): 9 – 20.
20. *Публичный доклад муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 49 с углубленным изучением английского языка» за 2011-2012 учебный год*. Available at: http://school49chita.my1.ru/Doki/publicnyj_otchet_shkoly_49_za_2011-12_uch_god-avt.docx
21. Лучихина Л.П. Обмен знаниями в межкультурных сетях современного образовательного пространства. *Сибирский педагогический журнал*. 2012; 7: 41 – 45.
22. *Классному руководителю*. Учебно-методическое пособие под редакцией М.И. Рожкова. Москва: Гуманитарный Издательский Центр ВЛАДОС 2001.

References

1. *Setevoe mezhkul'turnoe obrazovatel'noe prostranstvo*. Available at: <http://school49chita.my1.ru/>
2. Nikonov R.V. *Praktika osvoeniya sistemy menedzhmenta*. Chita: ZabGGPU, 2011.
3. Kim M.V. *Sovremennyy mezhkul'turnyy dialog v kontekste setevykh (informatsionnykh) vzaimodeystviy obrazovatel'nogo prostranstva SNG*. Dissertatsiya ... kandidata filosofskikh nauk. Moskva, 2013.
4. *Setevoe mezhkul'turnoe obrazovatel'noe prostranstvo*. Available at: <http://school49chita.my1.ru/>
5. Luchihina L.P. Obmen znaniyami v mezhkul'turnykh setyakh sovremennogo obrazovatel'nogo prostranstva. *Sibirskiy pedagogicheskij zhurnal*. 2012; 7: 41 – 45.
6. Karyagina Yu.A. *Vospitanie polikul'turnosti podroстка v obrazovatel'nom processe*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Orenburg, 2007.
7. Nikonov R.V. Sozdanie mezhkul'turnogo obrazovatel'nogo prostranstva i upravlenie ego razvitiem. *Uchenye Zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta*. 2011; 96 – 99.
8. Nikonov R.V. *Praktika osvoeniya sistemy menedzhmenta*. Chita: ZabGGPU, 2011.
9. *Programma razvitiya vospitatel'noj sistemy liceya «Shkola zdorov'ya i uspeha» na 2012 – 2017 gody*. Available at: http://licej-10.rf/programma/programma_razvitiya_vr_ispravlenaja_1.doc
10. *Setevoe mezhkul'turnoe obrazovatel'noe prostranstvo*. Available at: <http://school49chita.my1.ru/>
11. Ten 'E.G. Lingvodidakticheskie osnovy formirovaniya mezhkul'turnoj kompetencii. Sovremennye tendencii v obuchenii inostrannym yazykam i mezhkul'turnoj kommunikacii. 'Elektrostal', novyy Gumanitarnyj institut, 2011: 245 – 249.
12. Stupnickaya M.A. *Chto takoe uchebnyj proekt?* Moskva: Pedagogicheskij universitet «Pervoe sentyabrya», 2012.
13. Nikonov R.V. Sozdanie mezhkul'turnogo obrazovatel'nogo prostranstva i upravlenie ego razvitiem. *Uchenye Zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta*. 2011; 5: 96 – 99.
14. Pen'kova T.N., Haritonova L.G. Sozdanie usloviya dlya formirovaniya mezhkul'turnoj kompetencii uchashchisya v usloviyah gimnazicheskogo obrazovatel'nogo prostranstva. *Municipal'noe obrazovanie: innovacii i 'eksperiment*. 2013; 5: 51 – 55.
15. Letov E.V. *Setevaya identichnost' v kontekste kul'turnykh processov informacionnogo obschestva*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filosofskikh nauk. Moskva, 2013.
16. Gam V. I., Filimonov A. A., Bugrova N. S., Buzina E. V. Organizaciya setevogo profil'nogo obucheniya. *Upravlenie shkoloy*. 2008; 20: 37 – 44.
17. Perehodchenko E.V. *Polikul'turnoe vospitanie*. Available at: <http://direktoria.org/konferencia/pub/6154/>
18. *Ponyatie disseminacii pedagogicheskogo opyta*. Available at: <http://consul.apkpro.ru/consul/25-metod-rabota/52-2-1.html>
19. Suharev I.A. Integratsionnyj potencial mezhkul'turnogo dialoga v Evrazijskom obrazovatel'nom prostranstve. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2014; 11 (697): 9 – 20.
20. *Publichnyj doklad municipal'nogo byudzhethnogo obsheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya «Srednyaya obsheobrazovatel'naya shkola № 49 s uglublenным izucheniem anglijskogo yazyka» za 2011-2012 uchebnyj god*. Available at: http://school49chita.my1.ru/Doki/publicnyj_otchet_shkoly_49_za_2011-12_uch_god-avt.docx
21. Luchihina L.P. Obmen znaniyami v mezhkul'turnykh setyakh sovremennogo obrazovatel'nogo prostranstva. *Sibirskiy pedagogicheskij zhurnal*. 2012; 7: 41 – 45.
22. *Klassnomu rukovoditel'yu*. Uchebno-metodicheskoe posobie pod redakciej M.I. Rozhkova. Moskva: Gumanitarnyj Izdatel'skij Centr VLADOS 2001.

Статья поступила в редакцию 05.05.17

УДК 378: 372.8

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

INTERACTIVE ATTENDING OF ASSIMILATION PROCESS IN CASE OF PEDAGOGICAL DISCIPLINES STUDING IN PEDAGOGICAL UNIVERSITY. The paper reveals the entity of interactive training, which has interactive methods and receptions and technologies of training as its components. The interactivity is understood as the key characteristic of a natural basis of interactive training. The author shows her individual vision of the contents of interactive support of the process of practicing the studies material. Interactive specifics of several didactic "nodes" comprising the interactive potential as educational potential in case of pedagogical disciplines studying in higher education institution are characterized. The work proves the effectiveness of the scheme of organization of interactive support for pedagogy students, proposed by the researcher.

Key words: interactive training, interactive support, process of acquiring knowledge, interactivity, pedagogical disciplines, interactive methods and methods of training.

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

ИНТЕРАКТИВНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА УСВОЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ПЕДВУЗЕ

В статье раскрывается сущность интерактивного обучения, составной частью которого выступают интерактивные методы и приемы, технологии обучения. Рассматривается интерактивность как ключевая характеристика природной основы интерактивного обучения. Представлена авторская позиция о содержании интерактивного сопровождения процесса усвоения при изучении педагогических дисциплин. Характеризуется интерактивная специфика ряда дидактических «узлов», заключающих в себе интерактивный потенциал как образовательный потенциал при изучении педагогических дисциплин в вузе. В качестве примера представлена авторская организация интерактивного сопровождения процесса усвоения при изучении педагогических дисциплин в конкретном педвузе.

Ключевые слова: интерактивное обучение, интерактивное сопровождение, процесс усвоения, интерактивность, педагогические дисциплины, интерактивная природа методов обучения, интерактивные методы и приемы обучения.

Современный образовательный процесс в педагогическом вузе призван обеспечить качественный процесс усвоения бакалаврами знаний, умений и навыков как составляющих профессиональных действий, профессиональных компетенций, а также формирование педагогической профессиональной компетентности как единства теоретической и практической готовности будущего педагога к педагогической деятельности. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», определяя сущность образования, включает в число его предполагаемых образовательных результатов компетенции определенного объема и сложности (Гл. 1, ст. 2), что касается и педагогического образования бакалавров, реализующего профессиональную подготовку педагогических работников [1].

Компетентностная парадигма высшего образования предполагает по направлению подготовки «Педагогическое образование» в педвузе формирование ожидаемых результатов в формате ряда компетенций, которые представлены во ФГОС ВО в некоторой системе (общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные компетенции), и являют собой взаимосвязанную совокупность знаний, умений, навыков, ценностей, мотивов, отношений, качеств, которая обеспечивает готовность и способность профессионала своевременно решать встающие задачи и выполнять необходимые для этого профессиональные действия и функции. В основе реализации компетентного подхода к образованию лежит процесс усвоения всех базовых составляющих формируемых компетенций и свободного владения ими в собственной деятельности в процессе обучения.

Известно, что в отечественной образовательной практике наиболее последовательно *интерактивные методы, приемы и технологии используются в области гражданского образования*, где без них невозможно формирование опыта гражданско-общественной деятельности, ключевых и универсальных компетенций гражданина, гражданской позиции и опыта гражданского поведения. Теоретическое осмысление этой части интерактивного обучения находим в работах ученых и практиков (психологов, педагогов, юристов и др.), которые вносят вклад в теорию и практику отечественного гражданского образования в начале нового тысячелетия (Е.М. Беляков, Н.М. Воскресенская, А.Б. Гутников, А.Н. Иоффе, В.Н. Пронькин, А.С. Прутченков, Я.В. Соколов, А.Н. Тубельский, Н.И. Элиасберг и др.). В их работах изложены основные теоретические аспекты интерактивных методов и приемов обучения, приведены практические образцы целеполагания к учебным занятиям на основе применения интерактивных методов, приемов, технологий как компонента интерактивного

обучения, а также интерактивные методики их использования, специфика изучаемого содержания при интерактивном обучении, специфика оценивания и рефлексии при интерактивном обучении. Именно этот вариант интерактивного обучения, реализуемого в гражданско-общественной образовательной практике образовательных организаций, находит сегодня практическое распространение и реализует достижение ожидаемых результатов в гражданском образовании как педагогической системе, в которой создаются условия для становления гражданско-патриотических качеств личности, ответственной гражданской позиции, гражданских компетенций, опыта участия в гражданской жизнедеятельности [2, с. 8].

В массовой же педагогической практике использование активных и интерактивных методов в обучении происходит чаще в условиях традиционного классно-урочного обучения, что не реализует всего потенциала их интерактивной природы для качественного усвоения результатов обучения и формирования компетенций. А осмысление и изложение теоретических аспектов о применении интерактивных методов обучения не выходит за рамки выводов, уже содержащихся в теории и практике гражданского образования. Создается иллюзия того, что интерактивные методы используются повсеместно в образовании, их применение становится педагогической повседневностью, особенно в связи с необходимостью реализации требований ФГОС. Однако, несмотря на имеющиеся теоретические и научно-методические публикации, теория интерактивного обучения в отечественной педагогике нуждается в дальнейшей разработке: теоретической проработанности интерактивной сущности методов обучения, проработанности технологических аспектов, диагностики эффективности вклада интерактивных методов обучения в формирование компетенций как ожидаемых образовательных результатов, эффективности данных методов в процессе усвоения и др.

Целью данной статьи является изложение авторской позиции по проблеме интерактивного сопровождения процесса усвоения при изучении педагогических дисциплин бакалаврами в педвузе, которое включает в себе педагогические возможности применения современных интерактивных методов и приемов, форм, технологий обучения.

Современная педагогическая теория акцентирует внимание на интерактивных аспектах организации усвоения в процессе обучения как продуктивных *для обеспечения усвоения обучающимися интегральных результатов* на высоком уровне. Элементы интерактивного обучения в виде интерактивных методов и методик, а также технологий используются при изучении педаго-

гических дисциплин в современном педагогическом вузе. Безусловно, в качестве методологических, теоретических и технологических ориентиров используются идеи и выводы, наработанные в гражданском образовании, но также – выводы об интерактивном обучении, которое организуется в высшей школе: об интерактивных методах обучения в высшей школе (Ю.В. Гушин), об интерактивных методах обучения (Н.Н. Дзуличанская, С.С. Кашлев, Л.А. Пескова, И.А. Юрловская и др.) о психолого-педагогическом сопровождении формирования компетентности студента интерактивными методами (Е.И. Колесникова), об использовании в обучении инновационных технологий в виде интерактивных и информационных (О.Г. Смолянинова), о содержании интерактивных методов и их эффектах, а также особенностях применения в образовательном процессе (Л.Н. Вавилова, Т.С. Панина, А.П. Панфилова, С.Б. Ступина), об активных и интерактивных формах сопровождения и организации самостоятельной работы студентов (В.В. Гордеева), использование интерактивных технологий обучения в процессе преподавания педагогики (Н.В. Кокоева), об интерактивных формах организации обучения с целью формирования познавательной и социально-коммуникативной компетентностей учащихся (В.Н. Пустовойтов) и др.

Базовыми идеями и выводами для рассмотрения усвоения как процесса и результата выступают идеи известных психологов и педагогов: о содержании и назначении усвоения (Дж. Брунер, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), о структурной организации усвоения (П.И. Зинченко, В.А. Крутецкий, Н.Д. Левитов, А.А. Смирнов, И.И. Ильясов), этапах усвоения (П.Я. Гальперин, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина), уровнях усвоения, характеристиках усвоения, характере усвоения.

Выводы учёных об усвоении раскрывают его содержание: а) как интеллектуальную деятельность, в которой познавательные процессы позволяют обеспечить прием, смысловую обработку, сохранение и воспроизведение принятого материала (И.А. Зимняя), б) как механизм, путь формирования индивидуального опыта через приобретение, «присвоение» (А.Н. Леонтьев) социо-культурного общественно-исторического опыта как совокупности знаний, значений, обобщенных способов действий (умений и навыков), нравственных норм, этических правил поведения; в) как результат учения, учебной деятельности [3, с. 233 – 234].

Все эти содержательные акценты усвоения связаны с формированием компетенций и компетентностей, которое предполагает определенное качество усвоения, в процессе и на основе которого обеспечивается овладение знаниями, умениями, навыками, способами творческой деятельности, некоторым опытом деятельности (учебной, познавательной, исследовательской, коммуникативной, проектной и др.). Усвоение как процесс и результат требует создания педагогических условий для того, чтобы были обеспечены все его этапы: восприятие, осмысление, обобщение и систематизация, запоминание, применение знаний и умений.

На учебных занятиях в виде семинара или практического занятия в педвузе, организованных в традиционной форме, обеспечить все эти этапы усвоения на качественном уровне, как правило, не удастся. Такую возможность создает интерактивная форма организации обучения с помощью интерактивных методов и технологий обучения, когда усвоение происходит сразу при обеспечении всех этапов усвоения.

Под интерактивным обучением мы понимаем обучение (как взаимосвязанную деятельность педагога и обучающихся), которое организуется преимущественно на интерактивной основе: от целеполагания до рефлексии – посредством интерактивных форм, методов, приемов и технологий обучения, что предполагает взаимодействие всех участников образовательного процесса между собой и с интерактивной образовательной средой, интерактивную деятельность для достижения поставленных задач.

В данном содержании понятия имеется в виду, что взаимодействие между субъектами образовательного процесса возможно лишь в диалоге и полилоге; совместная деятельность, направленная на достижение общих целей (задач, результатов) происходит в сотрудничестве; проявляется интерактивность участников этой деятельности; а основные смыслы интерактивного обучения создают понятийное пространство для его уточнения и оформления понятия.

Под интерактивным сопровождением процесса усвоения мы понимаем совокупное *сопровождение*: психолого-педагогическое, методическое, технологическое, информационное, ком-

муникативное (и др.) *интерактивных методов, приемов, технологий, форм, средств обучения*, используемых в процессе усвоения, что реализует прикладное обеспечение интерактивной основы обучения.

Интерактивное сопровождение при изучении педагогических дисциплин моделирует, проектирует и «запускает» чаще преподаватель, функции и роль которого при этом отличаются: он выступает в качестве вдохновителя, консультанта, помощника (фасилитатора), иногда эксперта (например, независимого), наблюдателя, возможно, партнера в каком-то виде деятельности. Однако обучающиеся тоже могут быть включены в процесс подготовки интерактивного сопровождения, а в самой интерактивной работе на занятии выступают в роли партнеров, а также в качестве наблюдателей, экспертов.

Важной *интегральной психолого-педагогической характеристикой* в теории интерактивного обучения является *интерактивность*, которая в данном контексте представляет собой *особого рода активность обучающихся во взаимодействии*, где личностная активность (ситуативная и надситуативная), сливающаяся (или «умноженная») в общей активности, востребует или создает знания (в виде информации), реализует при этом способы обеспечения общения, отношения, деятельности, обеспечивает «навигацию» по содержанию совместной деятельности, по поиску способа решения или ответа решения на основе диалога друг с другом. В этом смысле интерактивность не только раскрывает характер и степень взаимодействия между субъектами образовательного процесса, но и выступает основным содержанием для усвоения.

В интерактивном обучении познавательная *деятельность обучающихся* (бакалавров, магистрантов) осуществляется *как совместная на основе*: общения, обмена знаниями и мыслями, творческого поиска вариантов решения проблемы (выполнения задания), конструирования знаний, выбора или поиска способа решения проблемы, моделирования ситуаций, умений выполнения процедурных действий, оценивания своих и чужих действий, погружения в активное и деловое сотрудничество, проявления эмоционально-ценностного отношения друг к другу и содержанию деятельности; в живой атмосфере реальной деятельности, где формируются не только представления и знания, но и умения, навыки, начальный опыт научного познания и групповой работы по достижению цели и задач, ожидаемых результатов.

Другими словами, в интерактивной работе на учебном занятии *обучающийся не только познает и постигает*, но и *процедурно овладевает* способами действий, проявления мотивации, эмоционально-ценностного отношения, учится работать в команде, обретает опыт различного характера: участия в деятельности, общения, деловых и межличностных отношений, достижения цели, рефлексии, *что и необходимо для усвоения изучаемого содержания и формирования компетенций*.

В интерактивной работе обучающиеся проявляют надситуативную активность, (содержание и ее значение изложено в психологической теории В.А. Петровского), которая, по мнению психолога, «образует ядро развивающейся личности», представляет собой высшую форму активности и может быть понята лишь в контексте анализа деятельности – «как момент ее собственного движения и развития» [4, с. 39]. Именно такая активность в познавательной деятельности обучающегося заключает в себе некоторые «избыточные» возможности для решения поставленной задачи на занятии, в которые связаны с возможностями общения, совместного интеллектуального поиска, проявления интерактивности, творческих способностей, эмоциональных отношений, сотрудничества. Как считают и педагоги, надситуативная активность обучающегося в совместной интерактивной познавательной деятельности, как доказывают и педагоги, содержит в себе «массив» для его развития [5, с. 27].

С точки зрения усвоения интерактивное взаимодействие на учебном занятии предполагает проявление самостоятельности со стороны его участника, которая проявляется в моментах самореализации, саморегуляции активности, самовоспитания, саморазвития, саморефлексии, и все это происходит через самостоятельную деятельность, которая необходима, как считают ученые, для возникновения нового состояния личности и овладения профессией, личностными качествами и профессиональными компетенциями на индивидуально-личностном уровне [6, с. 168].

В интерактивном обучении, с одной стороны, органично *связаны известные дидактические компоненты* (цель, задачи, принципы, содержание, методы, средства, формы, технологии,

результаты), но, с другой стороны, они имеют настолько специфическое наполнение и органичные связи между собой, что позволяют выйти на принципиально иные результаты усвоения – компетенции и компетентности как интегральные результаты. Остановим внимание на этих дидактических «узлах» и представим интерактивную специфику их содержания и связей в интерактивном обучении с позиции организующего интерактивное обучение при изучении педагогических дисциплин в вузе. Для удобства выделяем отдельные «узлы», хотя в реальном образовательном процессе они синтетичны и взаимосвязаны.

1. *Цели – задачи – ожидаемые результаты* – формулируются в связке, строго: от общего и идеального к частному и конкретному; но ожидаемые результаты – это самая четкая и конкретная часть целеполагания, которая «задает» инструментальный подход к их достижению, т.е. обуславливает адекватный выбор методов интерактивной работы обучающихся.

2. *Ожидаемые результаты – изучаемое содержание* – интерактивные методы усвоения органично связаны через содержание деятельности обучающихся: результаты формулируются через результаты действий обучающихся, которые принимаются ими для усвоения изучаемого содержания. Усвоение происходит посредством интерактивных методов и приемов усвоения, которые реализуются действия обучающихся, направленные на общение, совместную деятельность, отношения по поводу достижения планируемых результатов. В интерактивной работе выстраивается опыт усвоения материала, опыт общения, опыт совместной деятельности, что подтверждается известными выводами о тринитарности в обучении, когда его определенные стороны или аспекты нераздельны, взаимообусловлены и выступают в триаде [7, с. 218].

Вместе с тем, все составляющие в этом «узле» связаны процессуальной стороной деятельности обучающихся, которая создает выход на эти результаты. Другими словами: *то, чему мы учим и есть то, как мы учим* – и в этом состоит главный образовательный смысл интерактивного обучения.

3. *Ожидаемые результаты – интерактивные методы обучения – оценивание усвоения*: достижение ожидаемых результатов возможно лишь адекватно используемым методам обучения, а их оценивание – по критериям, которые соответствуют тому, что заложено данными методами, и на интерактивной основе.

4. *Рефлексия – ожидаемые результаты – интерактивные методы* связаны интерактивной основой: в интерактивном формате осмысливается продуктивность интерактивной работы: ее методов и приемов, ее результатов, достижений.

Природа интерактивного обучения требует того, чтобы ее выдерживали во всех компонентах обучения и на протяжении всего учебного занятия. Другими словами, организация интерактивной работы обучающихся лишь на одном из этапов занятия, как бы «автономно» от других этапов, минимально продуктивна и не реализует весь потенциал интерактивной деятельности обучающихся. При изучении педагогических дисциплин в педвузе все семинарско-практические занятия происходят на интерактивной основе, которую автор организует совместно с бакалаврами.

Встреча в кругу проводится на занятии как первый этап в интерактивной форме. Ее целью является «создание» настроения каждого обучающегося на занятие, желания работать на занятии и мобильного рабочего состояния. В качестве педагогических средств при этом используются игры и игровые элементы, упражнения, ситуации, предполагающие некоторое взаимодействие вербальное и невербальное друг с другом, движения, что вместе с тем обретается обучающимися и как личностный и педагогический опыт.

Этап мотивации к занятию может начинаться или содержаться уже в первом этапе, а может быть проведен как самостоятельный и следующий этап на занятии. Его цель: вызвать стойкое желание обучающегося и интерес к теме и ее вопросам, к предстоящей деятельности. При этом могут использоваться педагогические средства: тематический видеоролик с предварительным творческим или проблемным заданием; видеоролик, снятый самими бакалаврами как эпилог к изучаемой теме; слайды с притчей и предварительно поставленным главным вопросом; работа в малых группах (с электронной презентацией, с раздаточным материалом и др.); поэтические и музыкальные видео- и аудио-материалы.

Этап целеполагания на занятии может быть организован: либо как самостоятельный этап, либо в ходе встречи в кругу,

либо на этапе мотивации, педагогическую целесообразность чего оценивает преподаватель и он же организует целеполагание, используя известные приемы и техники.

Этап усвоения на занятии (собственно интерактивная работа) представляет собой основной этап, на котором происходит взаимодействие всех участников образовательного процесса по поводу усвоения изучаемого материала. Этот этап организуется с использованием педагогических интерактивных методов, приемов, технологий, средств, форм, которые уже достаточно представлены и описаны в педагогических публикациях [5; 7; 8; 10; 11], но в практике далеко не всегда реализуются в унисон природе интерактивного обучения.

Этап контроля за усвоением результатов обучения также проводится преимущественно в интерактивной форме, как правило, в сочетании индивидуальной и групповой форм познавательной деятельности. Это означает, что в домашнее задание к семинару входят части: для групповой работы (в малых группах, в парах, тройках) и индивидуальной работы; для теоретической работы и практической работы; для устной и письменной работы, работы с интернет-источниками, интернет-технологиями.

Этап оценивания на занятии организуется на основе оценивания по критериям: наблюдателями, экспертами (преподаватель может быть в их числе); посредством взаимооценки и самооценки; а также с дополнением к оцениванию в виде творческой формы оценивания: в виде присуждения номинации, «медали», «именных часов», «фирменных конфет» и др. Критерии оценивания разрабатываются обучающимися в сопровождении преподавателя, а также самим преподавателем. В оценивании также есть интерактивная основа, заключающаяся как в совместной разработке критериев, так и в совместном оценивании.

Все этапы работы на занятии являются интерактивными, а потому применение интерактивных методов обучения может быть педагогически целесообразно, оправданно и продуктивно именно в связке со всеми другими этапами интерактивного же наполнения, и прежде всего, с этапами целеполагания и оценивания.

Необходимо отметить, что на занятиях по педагогике с основе интерактивной работы, организованной с помощью интерактивных методов и приемов обучения, лежит работа в малых группах: работа в малых группах семенного состава, создание и использование интерактивной выставки, виды дискуссии, где есть место для групповой работы, деловая игра, групповая работа с текстом, групповая работа с понятиями, групповая подготовка электронной презентации, видеоролика, игровые технологии, тренинг, метод проекта, работа с интернет-источниками и интернет-технологиями, групповая работа по решению педагогических ситуаций, групповая работа по выполнению творческих заданий, интерактивная экскурсия в музей, встреча со специалистом, создание «живой газеты» и др.

Работа в малых группах является тем узловым механизмом в интерактивной работе, который содержится в том или ином виде в каждом из интерактивных методов, технологий, форм.

Интерактивная работа бакалавров или магистрантов по изучаемой педагогической теме на учебном занятии обеспечивает выход на необходимое качество усвоения в виде предполагаемых компетенций и позволяет каждому обучающемуся:

- стремиться к ожидаемым результатам, которые намечены, открыты и гласны, поскольку известны критерии их достижения;
- включиться в совместную деятельность, в которой сливаются опыт личного участия, опыт познавательной, исследовательской, со-творческой деятельности, чтобы выйти на достижение критериев оценивания;
- погрузиться в процедурные действия по достижению результатов, что требует от каждого соблюдения правил игры, взаимного и осознанного вклада в работу, проявления личностных качеств, определенного опыта в виде ценностей, знаний, умений, навыков, установок, способов творческой деятельности;
- усваивать знания, проявлять качества, умения, позицию в процессе проявленной интерактивности в условиях совместной групповой деятельности;
- обретать новый опыт постижения знаний в условиях, когда «фокусируются» одновременно: применение имеющихся знаний и опыта, теоретическое осмысление новых знаний, становление нового опыта деятельности.

Важно отметить возможности интерактивной работы для обеспечения качества усвоения с точки зрения этапов усвоения:

интерактивная работа как в некоем образовательном «коктейле» синтетично включает в себя сразу все этапы (по их содержанию, но не по продолжительности): восприятие учебного материала, осмысление, обобщение и систематизация, запоминание, применение знаний, оперирование ими, освоение способов практической деятельности. Опыт организации интерактивного сопровождения обучения в ФГБОУ ВО «Ульяновском государственном педагогическом университете им. И.Н. Ульянова» прирастает на занятиях при изучении бакалаврами педагогических курсов, которые организуются преимущественно на интерактивной основе как в реальном режиме, так и дистанционном («Введение в педагогическую деятельность», «Теория обучения», «Теория и методика организации воспитательной работы», «Социальная педагогика», «Педагогическая практика»). В дистанционном интерактивном режиме организуется педагогическое сопровождение магистрантов по педагогической практике в дополнение к реальному сопровождению со стороны преподавателей и методистов. В ходе педагогической практики бакалавры принимают попытки самостоятельно применить интерактивные методы обучения, обретая и накапливая таким образом опыт усвоения изученного содержания на занятиях при изучении педагогических дисциплин, а вместе с тем развивая личностные и профессиональные качества, компетенции, совершенствуя свой

профессиональный уровень, на что обращают внимание ученые [9, с. 137; 10, с. 23].

В практико-ориентированной профессиональной подготовке магистрантов используются интерактивные технологии проектирования и сценарирования, ИКТ-технологии, необходимые для усвоения изучаемого содержания и формирования компетенций [11, с. 19]. При изучении бакалаврами дисциплин по выбору, к примеру, курса «Современное гражданское образование» занятия проходят на интерактивной основе, поскольку в цели-задачи-ожидаемые результаты входят не только знания, умения, навыки, компетенции, но и опыт гражданского поведения, опыт педагогической деятельности в области организации гражданского образования, что невозможно обеспечить вне интерактивной деятельности обучающихся.

Итак, интерактивное сопровождение процесса усвоения при изучении педагогических дисциплин в педвузе востребует образовательный потенциал интерактивной природы интерактивных методов и приемов обучения, обеспечивает надситуативную активность, интерактивность, самостоятельную деятельность, которые создают основу для процесса усвоения различных результатов обучения, формирования профессиональных компетенций и личностных качеств, для вклада в саморазвитие личности обучающегося как будущего педагога.

Библиографический список

1. *Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2017 – 2016 года.* Available at: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>
2. Новичкова Н.М. Социально-педагогические концепты гражданского образования. *Образование и общество.* 2011; 1: 7 – 10.
3. Зимняя И.А. *Педагогическая психология: учебник для вузов.* Москва: Издательская корпорация «Логос», 1999.
4. Петровский В.А. *Психология неадаптивной активности.* Российский открытый университет. Москва: ТОО «Горбунок», 1992.
5. Железнякова О.М., Ермохина О.Н. *Формирование надситуативной познавательной активности школьников в процессе обучения.* Ульяновск, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, 2006.
6. Петров А.В. Личность и самостоятельность. *Мир науки, культуры, образования.* 2016; 3 (58): 167 – 171.
7. Железнякова О.М. Формы обучения (тринитарный подход). *Казанская наука.* 2014; 11: 217 – 221.
8. Двulichanskaya Н.Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций. *Наука и образование: научное издание МГТУ им. Н.Э. Баумана.* 2011; 4. Available at: <http://technomag.edu.ru/doc/172651.html>
9. Новичкова Н.М. Педагогическая практика как пространство профессионально-личностного становления будущего педагога. *Дело его жизни.* Чебоксары, 2008: 133 – 139.
10. Пирметова С.Я. Интерактивные методы обучения математике в юридическом вузе как эффективный способ повышения уровня профессиональной подготовленности выпускников. *Мир науки, культуры, образования.* 2017; 1 (62): 22 – 25.
11. Тихонова А.Ю., Новичкова Н.М. Формирование проектной культуры у магистров в условиях практико-ориентированной профессиональной подготовки. *Мир науки, культуры, образования.* 2015; 1 (50): 16 – 20.

References

1. *Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» N 273-FZ ot 29 dekabrya 2012 goda s izmeneniyami 2017 – 2016 goda.* Available at: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>
2. Novichkova N.M. Social'no-pedagogicheskie koncepty grazhdanskogo obrazovaniya. *Obrazovanie i obschestvo.* 2011; 1: 7 – 10.
3. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya: uchebnik dlya vuzov.* Moskva: Izdatel'skaya korporaciya «Logos», 1999.
4. Petrovskij V.A. *Psihologiya neadaptivnoj aktivnosti.* Rossijskij otkrytyj universitet. Moskva: TOO «Gorbunok», 1992.
5. Zheleznyakova O.M., Ermohina O.N. *Formirovanie nadsituativnoj poznavatel'noj aktivnosti shkol'nikov v processe obucheniya.* Ul'yanovsk, Ul'yanovskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet imeni I.N. Ul'yanova, 2006.
6. Petrov A.V. Lichnost' i samostoyatel'nost'. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2016; 3 (58): 167 – 171.
7. Zheleznyakova O.M. Formy obucheniya (trinitarnyj podhod). *Kazanskaya nauka.* 2014; 11: 217 – 221.
8. Dvulichanskaya N.N. Interaktivnye metody obucheniya kak sredstvo formirovaniya klyuchevykh kompetencij. *Nauka i obrazovanie: nauchnoe izdanie MG TU im. N. E. Bauman.* 2011; 4. Available at: <http://technomag.edu.ru/doc/172651.html>
9. Novichkova N.M. Pedagogicheskaya praktika kak prostranstvo professional'no-lichnostnogo stanovleniya buduschego pedagoga. *Delo ego zhizni.* Cheboksary, 2008: 133 – 139.
10. Pirmetova S.Ya. Interaktivnye metody obucheniya matematike v yuridicheskom vuze kak `effektivnyj sposob povysheniya urovnya professional'noj podgotovlennosti vypusknikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2017; 1 (62): 22 – 25.
11. Tihonova A.Yu., Novichkova N.M. Formirovanie proektnoj kul'tury u magistrrov v usloviyah praktiko-orientirovannoj professional'noj podgotovki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2015; 1 (50): 16 – 20.

Статья поступила в редакцию 12.05.17

УДК 378.147

Pankratova O.G., postgraduate, Ulyanovsk State Pedagogical University n.a. I.N. Ulyanov (Ulyanovsk, Russia),
E-mail: pankratova-og@mail.ru

ELEMENTS OF BILINGUAL LEARNING OF PHYSICS AMONG BACHELORS AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY. The article is dedicated to theoretical and applied aspects of bilingual learning of physics among bachelors at a pedagogical university. The work reveals basics of bilingual learning and bilingual education at a pedagogical university. The article describes a concept of bilingual language personality in modern information society and open education. The author characterizes teaching of Physics to bachelors (Code 44.03.05 "Pedagogical education", Profile "Physics. Mathematics") at the pedagogical university. The paper shows the sequence of using of elements of bilingual learning and its interim results at the Elementary Physics lessons at the pedagogical university and according to requirements of FGOS of higher education.

Key words: bilingual learning, bilingual education, bilingual language personality, pedagogical university, information society, educational standard.

О.Г. Панкратова, аспирант, Ульяновский государственный педагогический университет
им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, E-mail: pankratova-og@mail.ru

ЭЛЕМЕНТЫ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ БАКАЛАВРОВ ФИЗИКЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Статья посвящена научно-теоретическим и прикладным аспектам билингвального обучения бакалавров физике в педагогическом вузе. Рассматривается сущность билингвального обучения и билингвального образования в педвузе. Раскрывается понятие билингвальной языковой личности в современном информационном обществе и открытом образовании. Характеризуются особенности преподавания физики бакалаврам педагогического вуза, обучающимся по направлению подготовки бакалавров 44.03.05 «Педагогическое образование», профиль «Физика. Математика». Изложены последовательность использования элементов билингвального обучения и его промежуточные итоги в педагогическом вузе на занятиях по элементарной физике и в соответствии с требованиями ФГОС высшего образования.

Ключевые слова: билингвальное обучение, билингвальное образование, билингвальная языковая личность, педагогический вуз, информационное общество, образовательный стандарт.

Билингвальное обучение сегодня вызывает профессиональный интерес со стороны исследователей и практиков как актуальное научно-теоретическое направление в педагогическом познании и прикладное в образовательной практике. Актуальность его вызвана прежде всего развитием информационного общества, открытого образования, доступностью для каждого обучающегося информации, содержащейся в мировом научном арсенале, а также необходимостью разработки его научно-теоретических основ и практических путей организации.

Цель данной статьи заключается в изложении научно-теоретических и прикладных аспектов билингвального обучения бакалавров физике в педагогическом вузе.

Информация с незапамятных времен играет существенную роль в жизни каждого человека и общества в целом: позволяет познать мир, правильно оценить какие-либо события и принять наиболее верное решение в сложившейся ситуации, реализовать цели или потребности субъекта. В толковом словаре Ожегова под информацией понимаются сведения об окружающем мире и протекающих в нём процессах, воспринимаемые человеком или специальным устройством [1, с. 250]. Информация, переработанная и усвоенная человеком, превращается в знания.

С конца 20-го века в связи со стремительным внедрением всемирной сети интернет во все сферы общественной жизни наряду с человеческими, материальными, финансовыми ресурсами информация становится одним из важнейших стратегических ресурсов государства. Эту мысль подтверждает А.В. Кучай: «В XXI веке информация стала важной стратегией всего человечества, без которой не может существовать ни одна страна мира» [2, с. 78]. В 2000 г. президентами восьми ведущих индустриальных держав, включая Россию, была подписана Хартия Глобального Информационного общества, ознаменовавшая переход к новому периоду развития общества – информационному обществу.

Под информационным обществом понимается общество, опирающееся на экономику знаний, в котором большая часть людей занята производством, хранением, переработкой и передачей информации. Информация, знания, интеллект, творчество, человеческие ресурсы, образование являются приоритетами информационного общества. Школы, средние и высшие учебные заведения становятся центрами подготовки юных и молодых граждан к жизни в информационном обществе – качественное образование в таком обществе определяется не суммой «мёртвых» знаний в каждой научной области, а возможностями быстрого и эффективного овладения необходимой информацией.

Параллельно с развитием мирового информационного сообщества осуществляется процесс перехода нашей страны к информационному обществу, характеризующийся созданием единого информационно-коммуникационного пространства Российской Федерации, становлением экономики знаний, рынков информации, повышением роли образования и культурного развития граждан. Для обеспечения единства образовательного пространства России Федеральным законом от 1 декабря 2007 года № 309-ФЗ была утверждена новая структура государственного образовательного стандарта.

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) высшего профессионального образования представляют собой совокупность требований к структуре основных образовательных вузовских программ, к условиям их реализации и освоения. Федеральный закон от 24 октября 2007 г. № 232-ФЗ регламентирует переход российских вузов с 31 декабря 2010 года на систему двухуровневого высшего образования (бакалавриат–магистратура) в рамках реализации ключевых принципов Болонского процесса.

Современные образовательные стандарты, определяющие образовательные результаты и их качество в нашей стране в условиях информационного общества, предполагают в вузах сокращение аудиторных часов по различным дисциплинам у бакалавров в связи с интенсификацией образования и увеличением времени, отводимого на самостоятельную подготовку. Например, нынешнему студенту педагогического вуза, обучающемуся по специальности «Физика. Математика», предстоит освоить часть основ элементарной, общей и теоретической физики самостоятельно, то есть он должен уметь находить, анализировать, систематизировать информацию по тому или иному разделу, привлекая как литературу по физике на русском языке, так и иностранные издания на других языках.

Стоит также отметить, что учебные программы по физике в педвузе рассчитаны в большей степени на изучение классической физики и лишь частично затрагивают современную физику. Однако, наука не стоит на месте, ежедневно в мире происходят новые открытия, появляются интересные теории для объяснения уже известных явлений и формул, возникают новые научные направления, и физика не исключение. Благодаря всемирной системе интернет узнать о разработках современных ученых по физике можно в течение нескольких месяцев или даже дней после открытия, правда, большая часть статей будет написана на английском языке. Учитель современной школы не должен оставаться в стороне от новейших исследований в физике, так как тот материал, что сегодня считается открытием, завтра может быть внесен в школьный учебник для обязательного изучения. В связи с этим, у будущих учителей физики, идущих в ногу со временем, возникает необходимость знания физической терминологии на английском и научного стиля английского языка. Н.В. Абрамова и И.Ю. Ессина считают, что билингвальная языковая личность – это специалист, способный не только профессионально, но и творчески подходить к решению задач социального и научно-правового характера в их органическом единстве [3, с. 348]. По мнению Н.Л. Кольчиковой и Л.И. Чебодаевой, «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» [4, с. 160].

Инновационным способом, позволяющим достаточно быстро открыть доступ студентам к учебной литературе и научным статьям по физике на английском языке, может стать билингвальное обучение. Билингвальным обучением называют такую организацию учебного процесса, когда становится возможным использование более чем одного языка как языка преподавания. Второй язык, таким образом, не только объект изучения, но и одновременно средство общения, язык преподавания [3, с. 345].

Билингвальное обучение может иметь место на любом уровне современного российского образования, в частности, на уровне вузовского образования по направлению «Педагогическое образование». Под билингвальным обучением в высшем учебном заведении Л.Л. Салехова понимает взаимосвязанную деятельность педагога и студентов в процессе изучения отдельных дисциплин или предметных областей средствами родного и иностранного языков, в результате которой достигается синтез компетенций, обеспечивающих высокий уровень владения иностранным языком и глубокое освоение предметного содержания [5, с. 258]. Например, билингвальное обучение физике в современном российском вузе чаще всего подразумевает изучение физики средствами русского и иностранного языков или русского и родного языка. По мнению И.Н. Айнутдиновой, при билингвальном профессионально-ориентированном обучении снимается

проблема разобщенности мышления и речи на иностранном языке, так как существует неязыковая объект познания – специальные профессиональные понятия и методы, а познавательная деятельность осуществляется в единстве с речевой деятельностью, когда усвоение предметного содержания происходит одновременно с овладением средствами его выражения на родном и иностранном языках [6, с. 9].

Результатом билингвального обучения является билингвальное образование. По мнению Н.И. Батровой, «развитие теории и практики билингвального обучения и образования является попыткой создания нового образовательного стандарта, возникновение которого продиктовано объективными условиями развития иноязычного образования, с одной стороны, и интеграционными процессами в мире, с другой» [7, с. 21].

За последние годы был выполнен ряд исследований, посвященных билингвальному обучению и билингвальному образованию в вузе. И.Е. Брыкина разработала концепцию билингвального языкового образования в высшей школе, работы Е.М. Егошиной направлены на формирование профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза на основе билингвального сопоставления русского и английского языков, диссертационное исследование Л.М. Мухамедиевой посвящено технологии формирования устно-речевой деятельности студентов технического вуза в условиях двуязычия, Л.Л. Салехова является автором дидактической модели билингвального обучения в вузе, дидактические условия эффективности билингвального обучения иностранных студентов рассмотрены в работе З.М. Смирновой, Н.К. Туктамышев описал социально-педагогические основы перехода к двуязычному образованию в высшей школе.

Под билингвальным обучением физике в педагогическом вузе понимается овладение физическими знаниями средствами иностранного (чаще английского) и родного языков в процессе подготовки будущих учителей физики [8, с. 60]. Физика как фундаментальная наука о природных явлениях является относительно сложной дисциплиной для изучения и в школе, и в высшем учебном заведении, прежде всего потому, что опирается на достаточно высокий уровень владения математическим аппаратом. В связи с нарастающей популярностью английского языка как глобального языка среди российской молодежи билингвальное обучение физике может стать дополнительным стимулом для студентов в изучении этой непростой науки. Главной задачей билингвального обучения физике в педагогическом вузе является формирование информационно-коммуникативной компетентности студентов, под которой подразумевается овладение следующими компетенциями: понимать и анализировать физическую информацию на родном и иностранном языках; использовать полученную информацию по физике в устной и письменной речи на двух языках [8, с. 60].

Рассмотрим примерную последовательность использования элементов билингвального обучения в педагогическом вузе на занятиях по элементарной физике, которая изучается студентами физиками 1-го курса в течение 1 и 2 семестра и представляет собой в большей степени повторение и обобщение школьной физики. Хотя доминирующим языком преподавания и изучения физики будет родной язык, необходимым условием билингвального обучения в данном случае является освоение студентами базового школьного уровня английского языка. Целью такого обучения является подготовка студентов к билингвальному обучению общей и теоретической физике, а также других дисциплин физико-математического цикла.

К основным типам занятий по элементарной физике можно отнести лекционные, практические, лабораторные, семинарские занятия и конференции. Целесообразно начинать билингвальное обучение физике, например, на практических занятиях с использования математической лексики на английском языке при решении задач. Часть необходимых слов студентам уже известна со школьной скамьи (цифры, знаки простейших математических операций), а часть можно ввести на первых занятиях.

Начать использование физических понятий на английском языке можно на лекционных и практических занятиях с фундаментальных понятий, которые мы встречаем во всех разделах физики (энергия, импульс, сила, масса, работа, мощность, координата, скорость, ускорение, перемещение, давление, объем, период, частота, температура и т. д.), а затем постепенно зна-

комить студентов с понятиями отдельных разделов, тем и т. д. Например, такие понятия, как «удельная теплоемкость вещества, удельная теплота плавления льда», встречаются, в основном, при изучении уравнения теплового баланса, и знакомиться с ними на английском языке имеет смысл только при решении задач по данной теме.

К концу изучения данной дисциплины процент количественных задач на практическом занятии, решаемых на английском, может быть увеличен до 70-100% в зависимости от уровня обучаемых и первых результатов билингвального обучения физике. Для закрепления основ математической и физической лексики часть материала в лабораторных рекомендациях по элементарной физике можно заменить соответствующим материалом на английском языке. Например, теорию, описывающую физическое явление или закон, оставляем на русском языке, а порядок выполнения работы и контрольные вопросы для успешной защиты работы предлагаем на английском языке. При таком соотношении языков даже студенты со слабым знанием английского языка способны понять и освоить большую часть иноязычной информации.

На семинарских занятиях возможно обсуждение небольших фрагментов материала, взятого из англоязычных школьных учебников по физике, или научно-популярного видео по определенной теме на английском языке. На научно-практическую конференцию каждый студент представляет реферат по отдельному вопросу элементарной физики и небольшой доклад для обобщения результатов своей работы. Часть материала студенты имеют право изложить на английском языке. Например, реферат и доклад готовятся на русском языке, а подписи со слайдам презентации – на английском языке. Со временем элементы билингвального обучения следует внести во все виды занятий по элементарной физике, в том числе, и в контрольные мероприятия. На контрольной работе условия нескольких задач можно предложить на английском языке, а во время зачета есть возможность использовать материал на английском в качестве опорных конспектов.

Опыт показывает, что после первого года билингвального обучения физике в вузе до 90 % студентов испытывают интерес к занятиям по данной дисциплине, способны найти и проанализировать информацию по базовой физике и готовы к постепенному увеличению доли английского языка на занятиях и при самостоятельной подготовке. Последнему выводу способствует также тот факт, что изучение английского языка как отдельной дисциплины гуманитарного цикла продолжается у студентов-физиков несколько семестров, и их уровень владения языком повышается обычно уже после первого курса обучения. Отметим, что промежуточным итогом использования элементов билингвального обучения на занятиях по элементарной физике можно считать формирование и совершенствование лингвистической и физической компетенции будущего учителя физики, расширение его информационного пространства и развитие высокого уровня мотивации к овладению физическими знаниями.

Обращаясь к аспектам организации билингвального обучения физике в педвузе, следует признать необходимость практической разработки ее дидактической и методической основы, что подтверждают ученые, в частности, точка зрения Л.П. Хабаровой о билингвальном обучении в вузе: «Несомненно, такой вид образования требует ряда дидактических, организационных, методологических разработок, но его преимущества очевидны – развитие языковой компетенции, доступ к глобальному информационному пространству, академическая мобильность, распространение научных результатов, более широкие образовательные и экономические возможности, личностный рост и мн. др.» [9, с. 851].

Таким образом, билингвальное обучение бакалавров физике в педагогическом вузе выступает важным требованием развивающегося информационного общества к подготовке современных педагогических кадров, компетентных в использовании разнообразных научно-теоретических источников физических знаний, существующих в мировой науке и готовых к непрерывному образованию в условиях открытого образования. Организация же данного обучения требует не только научно-теоретического осмысления всех его аспектов, но и научно-методической разработки его основ, на что направлены исследовательские усилия ученых.

Библиографический список

1. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Азбуковник, 1997.
2. Кучай А.В. Подготовка будущего учителя в современных условиях информационного общества. *Вектор науки ТГУ*. 2010; 2 (2): 78 – 81.
3. Абрамова Н.В., Ессина И.Ю. Инновационные стратегии в билингвальном обучении. *Фундаментальные исследования*. 2014; 6: 345 – 349.
4. Кольчикова Л.Н., Чебодаева Л.И. Формирование билингвальной языковой личности в образовательном процессе в национальной школе. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 5 (60): 159 – 161.
5. Салехова Л.Л. Модель и уровни реализации технологии формирования билингвальной предметной компетенции будущих учителей. *Вестник ТГГПУ*. 2010; 2 (20): 258 – 262.
6. Айнетдинова И. Н. Билингвальное профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам в вузе как залог реализации компетентностного подхода. *Казанский педагогический журнал*. 2011; 3: 5 – 12.
7. Батрова Н.И. *Моделирование процесса обучения информационно-коммуникационным технологиям учащихся старших классов на билингвальной основе*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. КФУ. Казань, 2014.
8. Панкратова О.Г. Содержание билингвального обучения бакалавров физике в педагогическом вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 1 (62): 58 – 60.
9. Хабарова Л.П. Билингвальное образование в высшей школе: зарубежный и отечественный опыт. *Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского*. 2011; 24: 846 – 852.

References

1. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Azbukovnik, 1997.
2. Kuchaj A.V. Podgotovka buduschego uchitelya v sovremennykh usloviyakh informacionnogo obschestva. *Vektor nauki TGU*. 2010; 2 (2): 78 – 81.
3. Abramova N.V., Essina I.Yu. Innovacionnye strategii v bilingval'nom obuchenii. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2014; 6: 345 – 349.
4. Kol'chikova L.N., Chebodaeva L.I. Formirovanie bilingval'noj yazykovoj lichnosti v obrazovatel'nom processe v nacional'noj shkole. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 5 (60): 159 – 161.
5. Salehova L.L. Model' i urovni realizacii tehnologii formirovaniya bilingval'noj predmetnoj kompetencii buduschih uchitelej. *Vestnik TGGPU*. 2010; 2 (20): 258 – 262.
6. Ajnetdinova I. N. Bilingval'noe professional'no-orientirovannoe obuchenie inostrannym yazykam v vuze kak zalog realizacii kompetentnostnogo podhoda. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2011; 3: 5 – 12.
7. Batrova N.I. *Modelirovanie processa obucheniya informacionno-kommunikacionnym tehnologiyam uchashchisya starshih klassov na bilingval'noj osnove*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. KFU. Kazan', 2014.
8. Pankratova O.G. Soderzhanie biligval'nogo obucheniya bakalavrov fizike v pedagogicheskom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 1 (62): 58 – 60.
9. Habarova L.P. Bilingval'noe obrazovanie v vysshej shkole: zarubezhnyj i otechestvennyj opyt. *Izvestiya PGPU im. V.G. Belinskogo*. 2011; 24: 846 – 852.

Статья поступила в редакцию 27.05.17

УДК 378.147

Petrov A.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Chief Editor of International Journal "World of Science, Culture, Education" (Gorno-Altai, Russia), E-mail: mnko@mail.ru

Starodubtseva V.S., Cand. of Sciences (Economics), Director of LLC Recruitment Agency «Altai-Personal» (Gorno-Altai, Russia), E-mail: radostvera@mail.ru

THE BASICS OF SELF-CONTROL IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE OF TEACHING PUPILS AND STUDENTS OF A UNIVERSITY. The article discusses psychological and pedagogical problem of formation of self-control in the learning process of pupils and students in the use of pedagogical system of developing training in conjunction with practice-oriented competence-based approach, in which self-control is one of the most important factors for independent cognitive activity of pupils and students to maximally develop their creative potential. The paper examines the concept of "self-control", analyzes the history of development of psychological and pedagogical nature and its status in modern didactics, gives complex definitions of this term from the standpoint of philosophy, methodology, epistemology, psychology, pedagogy, didactics and methodology.

Key words: self-control, self-esteem, experience, self-activity, self-management, self-actualization, consciousness, developmental education, competence approach, philosophy, psychology, pedagogy, didactics.

А.В. Петров, д-р пед. наук, проф., главный редактор международного журнала «Мир науки, культуры, образования», г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru

В.С. Стародубцева, канд. экон. наук, директор ООО «Кадровое агентство «Алтай-Персонал», г. Горно-Алтайск, E-mail: radostvera@mail.ru

СУЩНОСТЬ САМОКОНТРОЛЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье рассматривается психолого-педагогическая проблема формирования самоконтроля в процессе обучения школьников и студентов университета при использовании педагогической системы развивающего обучения совместно с практико-ориентированным компетентностным подходом, в которых самоконтроль является одним из важнейших факторов, обеспечивающих самостоятельную познавательную деятельность школьников и студентов, позволяющую максимально развивать их творческий потенциал. В работе исследовано само понятие «самоконтроль», проанализирована история развития, психолого-педагогическая сущность и статус его в современной дидактике, дан комплекс дефиниций этого термина с позиции философии, методологии, гносеологии, психологии, педагогики, дидактики и методики.

Ключевые слова: самоконтроль, самооценка, саморегуляция, переживание, самостоятельная деятельность, самоуправление, самоактуализация, сознание, развивающее обучение, компетентностный подход, философия, психология, педагогика, дидактика.

В настоящее время проблема самоконтроля и самооценки все больше становится предметом психолого-педагогических исследований. По нашему мнению это обусловлено тем, что в

арсенале психологов и педагогов появилось педагогическая система личностно-ориентированного развивающего обучения и компетентностный подход, в которых самоконтроль и самооцен-

ка являются одним из важнейших факторов, обеспечивающих самостоятельную деятельность студентов. Между тем проверка показывает, что умение осуществлять самоконтроль и самооценку обычно оказывается наиболее слабо сформированным у студентов при их профессиональной подготовке в вузе. Но тогда встает вопрос: можно ли в отсутствие сформированного самоконтроля и самооценки говорить о профессиональной компетентности выпускника вуза?

Для того чтобы серьезно решать проблему формирования самоконтроля у студентов вуза, необходимо исследовать сами понятия «самоконтроль» и «самооценка», их статус в современной дидактике, соответствующие дидактические функции в учебном процессе, методику и технологию формирования самоконтроля и самооценки.

Сама логика изменений, происходящих в современном российском обществе, выдвигает на первый план требование готовить подрастающее поколение не только к успешному усвоению и воспроизводству знаний и умений, но, главное, к самостоятельной творческой активности, постановке и решению новых задач, которых не было и не могло быть в опыте прошлых поколений. Поэтому становится актуальным поиск таких подходов к организации учебного процесса в школах различного уровня, которые бы могли обеспечивать целостное формирование личности школьников и студентов, развитие их индивидуальности, способность к эффективной саморегуляции, самоконтролю, самооценке своей деятельности и профессиональной компетентности.

Для решения таких проблем необходимо обратиться к истории развития образования в России и за рубежом, чтобы опираясь на ее преемственность, решать образовательные задачи современного общества.

История развития саморегуляции личности

Принцип историзма является философским отражением объективной диалектики, закономерного развития природы, общества и мышления. Этот принцип является важнейшей стороной диалектического мировоззрения. Принцип историзма позволяет выявить причинно-следственные связи, проследить определённые тенденции и закономерности, сделать выводы и обобщения. Он даёт возможность извлечь уроки из прошлого опыта, самим разработать обоснования современной политики, исследовать внутреннюю динамику социальных явлений и процессов, определить их уровень и направление развития, объяснить те их особенности, которые обусловлены исторической связью с другими явлениями и процессами.

Историзм означает такой подход к явлениям, который включает в себя исследование их возникновения и тенденций последующего развития, рассматривает их в аспекте, как прошлого, так и будущего. Он является определенным способом теоретического исследования, который фиксирует не любое изменение, а такое, в котором выражается формирование специфических свойств и связей вещей, определяющих их сущность, своеобразие.

Таким образом, он является принципом научного познания и методологическим выражением саморазвития действительности. В его структуру входят: 1) изучение настоящего, современного состояния предмета исследования; 2) реконструкция прошлого – рассмотрение генезиса, возникновения предмета исследования и основных этапов его исторического движения; 3) предвидение будущего, прогнозирование тенденций дальнейшего развития предмета, которым могут выступать и научные понятия, категории.

Анализ различных понятий, категорий лишь с точки зрения настоящего времени ограничен. Современность не может быть правильно осмыслена вне связи с прежними стадиями исторического процесса. Согласно принципу историзма, важно изучать не только обусловленность настоящего прошлым, но и развитие самой современности. Необходимо проследить закономерное чередование, преемственность фаз, состояний развивающегося понятия. Теоретическое осмысление истории развития понятий требует применения не только системного, но и комплексного подхода, позволяющего постоянного выходить за пределы той или иной исследуемой системы (в том числе и системы образования).

Самоконтроль, который мы в последующем будем понимать расширительно, т. е. включать в него и самооценку, – это одно из важнейших явлений в современной психолого-педагогической науке и в образовательной практике и как всякое социальное явление оно имеет свою историю, связанную с периодами

возникновения, становления и развития. Исторический анализ проблем, связанных с формированием самоконтроля в учебном процессе позволит предложить пути дальнейшего, более эффективного его использования в школе и вузе. Возникновение, становление и развитие данного феномена обусловлено общими тенденциями развития психологии, педагогики и дидактики. Анализ исторических этапов развития понятия «самоконтроль» позволяет говорить о том, что в историческом плане его развития происходило через имплицитное его понимание, затем явное и, наконец, углубленное понимание (поиски его сущности) и осознание факта возрастания его значимости в процессе формирования предметной, методологической и профессиональной рефлексии личности.

В настоящее время среди основных условий, обеспечивающих эффективное личностное развитие школьников и студентов, их высокую учебную успешность, в психолого-педагогической литературе отмечается формирование у учащихся самоконтроля и самооценки в учебной деятельности.

Однако практика свидетельствует, что на сегодняшний день эффективность формирования самоконтроля в учебной деятельности школьников и студентов остается достаточно низкой, а это приводит к выводу, что проблема формирования самоконтроля у учащихся является весьма актуальной и значимой для педагогики. Более того, история этой проблемы показывает, что со временем развития общества она все более осознавалась, развивалась и углублялась, а со временем стали ощущаться её дидактические возможности и начали разрабатываться ее технологические аспекты, когда в педагогике появилось личностно-ориентированное развивающее обучение в сочетании с компетентностным подходом, представленным в статусе концептуального дидактического принципа практико-ориентированного обучения с его сущностными, нормативными и процессуальными функциями, которые позволили не только технологизировать такую комплексную педагогическую систему образования, но и осознать, что без сформированного самоконтроля личности не может состояться ее профессиональная компетентность.

Для более глубокого понимания практической и теоретической значимости самоконтроля в современном образовании проведем анализ истории его становления и развития.

Уже в античные времена, выдающиеся мыслители и педагоги осознавали необходимость формирования *самоконтроля* в учебной деятельности обучающихся. Например, Сократ (469 г. до н.э. – 399 г. до н.э.) побуждал своих слушателей отыскивать истину самим, не давая им готовых положений и выводов. Он достигал этого за счёт постановки перед ними определенных вопросов по обсуждаемой теме (Сократический метод) [1]. Призыв «познать самого себя», обращенный к человеку древнегреческим философом Сократом две тысячи лет тому назад, наполнен глубоким смыслом и для людей XXI века.

Аристотель (384 г. до н.э. – 322 г. до н.э.) выделил категории как способ объяснения сути бытия: сущность (субстанция); количество; качество; отношение; место; время; положение; состояние; действие; страдание [2]. Тем самым, чтобы дать полноценный ответ на вопрос о сущности бытия он по существу предлагал своеобразный обобщенный план высказывания через выделенные им категории. Это, на наш взгляд, первые обобщенные планы познавательной деятельности, позволяющие осуществлять самоконтроль в процессе познавательной деятельности.

В эпоху Возрождения появилась педагогическая система Яна Амоса Коменского (1592 – 1670) – это «строгая» педагогика, которая предполагает отношение к воспитаннику как сознательному, деятельному, *ответственному в своих мыслях и поступках* существу: «Чтобы образовать людей, знающих вещи, опытных в деятельности и мудрых в использовании знания и действия, наша мастерская гуманности, школа, должна вести умы через вещи таким образом, чтобы везде соблюдалась польза и *предупреждалось злоупотребление*» [3]. Последнее как раз и говорит о том, что Коменский глубоко осознавал функцию самоконтроля личности в своей деятельности.

В конце XVIII – начале XIX веков Иоганн Генрих Песталоцци (1746 – 1827) разработал учение об умственном образовании. При этом он признавал в учебном процессе право быть субъектами и за учащимися. Это, по нашему мнению, должно вести к тому, что учитель должен доводить учеников до уровня самоуправления в условиях доверительного общения, что создает условия для формирования самоконтроля и самооценки своей деятельности [4].

Идеи Песталоцци продолжил и развил выдающийся педагог Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег (1790 – 1866), который считал, что «Обучать – это означает – побуждать ученика к тому, чтобы он поучал себя сам; это руководство к интеллектуальному самовоспитанию, это процесс духовной выработки образования» [5, с. 200].

Как видно, это очень близко к нашему пониманию, что ключевой проблемой в решении задачи повышения эффективности и качества учебного процесса является проблема активизации и управления познавательной деятельностью школьников и студентов с опорой на **развитие элементов самостоятельности, самоуправления и самоконтроля**. Глубина понимания Дистервегом этой проблемы заключается в том, что он формулирует свое понимание образования и развития следующим образом: «Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий ...должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением... То, чего человек не приобрел путём своей самостоятельности – не его» [6].

Главная заслуга К.Д. Ушинского (1824 – 1871) как педагога, с нашей точки зрения, в том, что он уже рассматривал конкретные методы формирования самоконтроля: активное повторение, отчет о прочитанном, самостоятельное составление вопросов учениками, исправление учащимися своих ошибок по печатному тексту, взаимное исправление и самоисправление ими своих ошибок, применение знаний на практике, устное воспроизведение прочитанного. При этом он подчеркивал, что умение контролировать себя, «обдуманность в словах и поступках» есть «плод опыта» [7].

Развивая идеи К.Д. Ушинского П.Ф. Каптерев (1849 – 1922) уточняет, что «процесс поправки тянется всю жизнь» и что «мы приходим к более правильному взгляду на вещи только путем непрерывной поправки: получая постоянно новые впечатления от вещей, мы волей и неволей сравниваем эти ощущения с имеющимися представлениями о вещах и, замечая недостаточность своих представлений, исправляем их, согласно с новым опытом» [8].

Н.К. Крупская (1869 – 1939) рассматривала самостоятельность как черту личности, как творческий подход, как творческую деятельность подрастающего поколения, связанную с инициативой, с умением «делать изменения к лучшему». «Самостоятельность связана с критичностью и самокритичностью, умением оценивать свои знания и поведение. **Самостоятельность воспитывает контроль и самоконтроль** (Выделено нами, А. Петров и В. Стародубцева). А «постоянная самопроверка, самооценка – вещь чрезвычайно важная в педагогическом отношении», – писала Н.К. Крупская в статье «К вопросу о свободной школе» в 1909 г. [9]. Легко видно, что она придавала феномену самоконтроля весьма серьезное значение, как в процессе обучения, так и воспитания молодежи.

П.П. Блонский (1884 – 1941) определяет сущность самоконтроля через связь памяти и мышления. В усвоении без проверки он видит безотчетную работу памяти. При самопроверке память работает под контролем мышления. Мышление решает вопрос о соответствии воспроизводимого оригиналу. В зависимости от развития мышления и возраста ребенка осуществляется либо сплошная проверка, либо, как более сложная, выборочная. В этом случае при проверке фиксируются главные места, места наиболее трудные для усвоения, фиксируется количество построений. Среди многих закономерностей процесса учения выделяется переход от неосознанных, неуправляемых форм деятельности к осознанным, управляемым, предусматривающим не только управление извне, но и саморегуляцию [10].

А.С. Макаренко (1888-1939) считал, что «Наиболее благоприятно складываются отношения там, где коллектив достиг высокого уровня развития, где *развита форма самоуправления*» [11]. Рассматривая основные признаки коллектива на 4-м этапе его развития, Макаренко отмечает, что «на этом этапе каждый школьник благодаря усвоенному коллективному опыту сам к себе предъявляет определенные требования, его потребность становится выполнением нравственных норм. Здесь процесс воспитания переходит в *процесс самовоспитания*» (Выделено нами: А. Петров, В. Стародубцева) [11, там же].

В.А. Сухомлинский (1918 – 1970), создавая свою педагогическую систему, разработал ряд правил, соблюдение которых обеспечивает эффективное формирование самоконтроля и учебной деятельности обучающихся [12]:

- нельзя строить процесс обучения только на заучивании;
- нельзя создавать обстановку постоянного умственного напряжения за счет частых напоминаний, выполнения практической работы сразу после объяснения сложного теоретического положения;
- нельзя в своем изложении нового материала делать буквально все совершенно понятным, нетрудным, т.к. это освобождает обучающихся от необходимости мыслить, получать радость от интеллектуальных находок, от умственного труда;
- необходимо опасаться напрасного, безрезультатного и отупляющего труда, особенно в области обучения;
- нельзя обучать человека, не организовав его самообразование и др.

Как отмечал В.А. Сухомлинский, переход воспитания в саморазвитие представляет собой превращение педагогических требований в требования отдельной личности к самой себе. Эти внутренние требования выполняют функцию регуляции и организации собственной деятельности и поведения. Сам процесс превращения человека из объекта в субъект воспитания возможен только через активную деятельность этого человека, в которой реализуются его социальные функции.

Легко видеть, что понимание В.А. Сухомлинского значимости самоконтроля оказывается не только на теоретическом уровне, но и на практике его реализации в учебном процессе.

П.Я. Гальперин (1902-1988) выдвинул идею об усвоении знаний как о процессе интериоризации умственных действий [13]. Процесс учения становится управляемым процессом на основе идеи упреждения усваиваемых действий ориентировкой на их нормативную структуру, что естественно дает учащимся, на наш взгляд, методическую основу для самоконтроля и самооценки. И если об этом сам Гальперин не говорит, то предлагаемый алгоритм на практике «самостоятельно» решает проблему формирования самоконтроля и самооценки учащихся в процессе обучения.

В гуманистической психологии К. Роджерса (1902 – 1987) и А. Маслоу (1908 – 1970) развитие человека трактуется как процесс свободного раскрытия им своих способностей, а воспитание – как создание возможностей для самореализации и самоконтроля [14]. Центральным звеном личности, по К. Роджерсу, является самооценка, представление человека о себе, «Я-концепция», которая порождается во взаимной деятельности с другими людьми. Благодаря именно Роджерсу, явления самосознания и самооценки, их психологические функции в поведении и развитии личности в процессе обучения стали важным предметом дальнейших психолого-педагогических исследований [15].

Такой подход, на наш взгляд, является наиболее глубоким, потому что он отражает уровень личности, непосредственно влияющей на характер усвоения знаний, ускоряя, или, наоборот, замедляя переход от предшествующих этапов усвоения к последующим – переход от неосознанных, неуправляемых форм деятельности – к осознанным, предполагающим активность мышления и саморегуляцию.

Д.Б. Эльконин (1904 – 1984) и В.В. Давыдов (1930 – 1998), разрабатывая педагогическую систему развивающего обучения (РО), сформулировали понятие самоконтроля следующим образом «Действие контроля состоит в сопоставлении воспроизводимого ребенком действия и его результата с образцом через предварительный образ» и «Контроль есть в конечном итоге действие по сопоставлению представления о предстоящем действии с непосредственно данным его образцом» [16, с. 218].

Ю.К. Бабанский (1927 – 1974) определил самоконтроль как умение самостоятельно находить допущенные ошибки, неточности, намечать способы устранения обнаруженных пробелов. По Ю.К. Бабанскому, самоконтроль относится к одному из методов развивающего обучения. Контроль оказывает влияние на формирование устойчивого внимания, памяти, приемов самоконтроля [17].

В.А. Сластенин (1930 – 2010) выделил формы и методы самовоспитания: «самокритика, самовнушение, самообязательство, самопереключение, эмоционально-мысленный перенос в положение другого человека и др. ... А искусство воспитания в связи с проблемой самовоспитания состоит в том, чтобы возмозможно раньше побудить у ребенка стремление к самосовершенствованию и помогать ему советом в достижении поставленных целей» [18, с. 128]. Далее он делает очень важное, на наш взгляд, замечание, когда рассматривает возможности применения контролирующих устройств: «Однако они (контролирующие устройства) используются не всегда эффективно, в частности

из-за того, что учащимся не доверяют работать самостоятельно. Этим ограничиваются возможности **самоконтроля** [там же, с. 280]. Такое замечание по своей сути говорит о том, что без настоящей организации самостоятельной деятельности невозможно осуществлять самоконтроль. Но тогда нельзя и реализовать развивающее обучение и внедрять компетентностный подход, потому, что их конечным продуктом являются формирование таких качеств личности, как: самообразование, самовоспитание, самообучение, самоактуализация, рефлексия.

В настоящее время изучению роли и влияния самоконтроля учащихся на учебную деятельность посвящены работы многих педагогов и психологов, как И.В. Тухман, А.К. Маркова, Т. Матис, А.Б. Орлова, А.Г. Пачина и др., но никто из них не подошел явно к нашему выводу, который имплицитно заложен во взглядах В.А. Сластенина на самоконтроль. Мы это связываем с тем, что для этих целей необходим сущностный подход к категории самоконтроля.

Поиски сущности понятия самоконтроля

Для раскрытия сущности того или иного научного понятия необходимо определить наиболее *существенные*, важнейшие свойства, отношения и закономерные связи изучаемого понятия с другими. Это дает возможность судить о глубине рассматриваемого понятия и о его потенциальных возможностях в той области, в которой предполагается его использовать, а также способствовать дальнейшему научному продвижению в исследуемой области.

Любая наука стремится к такому понятийному аппарату, в котором отдельные понятия представляли бы связную логическую систему, концептуальное единство, которое упорядочивает все ее элементы и позволяют раскрывать сущность основополагающих понятий. В свое время Э. Кассирер показал, что образование абстрактных понятий в науке идет не путем простого «отбрасывания» несущественных признаков (с «обеднением» понятийного содержания), а опирается на некий интеллектуальный замысел. Научное понятие, по Э. Кассиреру, содержит в себе какой-либо продуктивный принцип, логический проект [19].

При исследовании сущности понятия «самоконтроль» нас особо заинтересовала проблема *переживания*, к которой первым в советской психологии обратился Л.С. Выготский. Его особо интересовала задача преобразования понятий и проблемы о сознании и о поведении индивида. После длительных исканий он пришел к необходимости в системе величин психологического познания в качестве их «общего знаменателя» категорию переживания [20]. Опираясь на эту категорию, А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский рассматривают изменение личности как целого через «поворотные» переживания. В переживании – «основа отношения личности к своему миру... За ним скрыты конфликты и кризисы развития» [21, с. 214].

Выготский предложил в качестве «единицы» психики человека «*переживание*», которое позволяет изучать единство личности и среды [22, с. 216]. В другой работе он отмечает: «Действительной динамической единицей сознания, т.е. полной единицей, из которой складывается сознание, будет переживание». Стало быть, заключают Петровский А.В. и Ярошевский М.Г., переживание, во-первых, наиболее полная (сравнительно с другими) величина в структуре сознания, во-вторых, это динамическая, т.е. движущая поведением величина и, наконец, в-третьих, в ней представлена личность в социальной ситуации развития [21, с. 214].

«В психологии под переживанием понимается процесс присвоения, совершающийся при встрече с миром; в широком смысле переживание равнозначно содержанию *сознания*. Благодаря этому получает выражение тот факт, что человек весь, целиком участвует в психическом как телесно-душевно-духовная целостность» [23, с. 337]. И далее: «Осознанность действия, как правило, отсутствует в переживании, если последнее пассивно. Но когда человек, например, прислушивается к бою часов, то осознает также и сам этот процесс слушания. Каждое разумное действие сопровождается его осознанием» [там же, с. 128].

В. Дильтей [24] предложил вместо общепринятой дидактической триады «созерцание – мышление – действие» фундаментальную для так называемой понимающей педагогики триаду «переживание – выражение – понимание». При этом понимание означает особое длительное целостное душевно-духовное переживание. Наилучший результат в обучении дает сочетание обоих путей присвоения культуры индивидом. Важно сочетание подготовки к переживанию и самого переживания со становле-

нием деятельности. Понимающая психология и педагогика разработана Э. Шпрангером [25], Т. Литтом, Г. Нолем [26]. В основе гуманистической системы воспитания Литт выделял следующие принципы: личностный подход к воспитанию, признание личности развивающегося человека высшей социальной ценностью; уважение уникальности и своеобразия каждого ребенка, признание его социальных прав и свобод; опора в воспитании на совокупность знаний о человеке, на естественный процесс *саморазвития формирующейся личности* (Выделено нами: А. Петров, В. Стародубцева), на знание закономерностей этого процесса [27]. Курсивом мы выделили «*саморазвитие*», т. к. оно, на наш взгляд, имплицитно предполагает самоконтроль и самооценку, без которых нельзя сформировать такое качество личности, как саморазвитие.

В русском толковом словаре «переживание» рассматривается как «Реакция человеческого организма на внешнее или внутреннее переживание», а глагол «переживать» – как «Глубоко проникаться тем, что возникает в сознании, в воображении... Сосредоточиваться мыслями, чувствами на чем-либо» [28, с. 50].

Таким образом, посредством переживания человек может включаться в естественный процесс саморазвития личности, а, следовательно, формировать в себе такие качества, как самоконтроль и самооценка.

Свойство целесообразности Дильтей приписывает исключительно внутреннему переживанию и, если Гегель писал о целесообразности в природе, он, по Дильтею, осуществил перенос на природу человеческой способности чувствовать и переживать. Дильтей считает, что гуманитарные науки должны понимать человека и как объект и как субъект одновременно. В качестве объекта человек может рассматриваться как результат воздействий членов семьи и социального окружения, а его поведение может быть объяснено и понято посредством причинных схем. В качестве субъекта человек должен быть понято как создатель своего окружения, как творец, управляющий своими действиями. В отличие от Фрейда (и даже в противоположность ему), Дильтей исходит из того, что психологические глубины личности раскрываются не в самых низших примитивных ее влечениях, а в самых высших ее объективированных проявлениях, что нам вполне импонирует.

Развивая понятие переживания, Выготский указывал, что «В переживании дана, с одной стороны, среда в ее отношении ко мне, с другой – особенность моей личности» и далее: Сила же среды «приобретает направляющее значение благодаря переживанию ребенка. Это обязывает к глубокому внутреннему анализу переживаний ребенка, т. е. к изучению среды, которая переносится в значительной степени внутрь самого ребенка» [29, с. 383].

Подводя итог исследованию Выготского в этом плане, А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский заключают, что «Стало быть, возрастное развитие, согласно Выготскому, может быть представлено как история переживаний формирующейся личности».

С нашей же позиции мы делаем несколько иной вывод, который позволяет соотносить такие понятия как переживание, контроль и самооценка:

Развитие индивидуальности – это история не просто переживаний, а их высшей стадии развития – самоконтроля, которая превращает переживание в сознательный процесс, т. е. в рефлексивное переживание, позволяющее формировать личность и её предметную, методологическую, профессиональную компетентность в той среде, в которой происходит ее развитие.

Такой подход, по нашему мнению, не только раскрывает основание, сущность самоконтроля, но и поднимает статус понятия переживания до психолого-педагогической концептуальной категории, определяющей развитие любой личности и является основанием необходимости в концептуальном принципе самостоятельности в образовании, позволяющем управлять формированием таких качеств личности, как самообразование, самовоспитание, самоактуализация, рефлексия, контроль и самооценка.

Таким образом, анализ развития психолого-педагогического категориального аппарата показал, что 1) категории меняются, перестраиваются, обогащаются, возникают новые; 2) историческое изучение проблемы означает применение принципа историзма к исследованию чего-либо в движении; 3) принцип историзма с опорой на диалектику позволяет извлекать из прошлого новое содержание; 4) научные категории находятся в движении, преобразуясь с развитием науки в целом; 5) изменение содержания категорий науки происходит закономерно, но не может не

зависеть от стиля мышления той или иной эпохи (А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский не согласны с таким выводом и считают, что «Изменение категориального строя науки происходит ... независимо от стиля мышления отдельных исследователей» [30, с. 135]; 6) анализ развития научных понятий с точки зрения их возникновения, становления и развития позволяет определить своеобразие изучаемой области науки, связанной с развитием общества; 7) новый, эвристический подход к понятию переживания открывает сущность понятия «самоконтроль» и перспективу развития личностно-ориентированной педагогической системы развивающего обучения в сочетании с компетентностным подходом, в которых самоконтроль и самооценка личности определяют степень компетентности специалиста.

Различные определения понятия самоконтроля

Любая проблема, рассматриваемая с научных позиций, опирается на систему конкретных понятий, посредством которой она решается. Поэтому мы считаем своей задачей дать свои представления о тех понятиях, которые определяют поднятые в работе проблемы. Это тем более важно, так как различные авторы в своих работах подчас придают им различные интерпретации. Центральным понятием в данном разделе является «самоконтроль». При этом своей главной задачей мы считаем рассмотреть это понятие с самых различных позиций (философской, методологической, гносеологической, функциональной, структурной, психологической, педагогической, дидактической, методической), чтобы осуществить целостное научное представление о нем.

Учитывая, что **Философия** – это учение об отношении человека к миру и, что понятие сознания является ключевым в философии, мы определяем самоконтроль следующим образом:

Самоконтроль – это социальное явление – отражение (функция самопознания и самосознания) человеком собственного бытия в окружающей среде, позволяющее не только самостоятельно осознавать мир и самого себя, но и преобразовывать то и другое через оценивающую деятельность, выступающую в качестве механизма результативно-го управления своим поведением.

С точки зрения методологии, представляющей собой «научный метод», посредством которого достигается поставленная цель, или комплекс различных познавательных подходов и практических операций, направленных на приобретение научных знаний, мы определяем самоконтроль следующим образом:

Самоконтроль – это научный метод самостоятельной познавательной деятельности, позволяющий в педагогической системе развивающего обучения и компетентностного подхода оценивать степень сформированности компетентности личности (репродуктивный, продуктивный, частично-поисковый, исследовательский уровни).

С точки зрения психологии, которая исследует особенности и закономерности возникновения, формирования и развития (изменения) психических процессов (ощущение, восприятие, память, мышление, воображение), психических состояний (напряженность, мотивация, фрустрация, эмоции, чувства) и психических свойств человека, самоконтроль мы определяем следующим образом:

Самоконтроль – это высшая стадия развития переживания (рефлексивное переживание субъекта), позволяющая проявлять человеку творческую активность не только в управлении своей деятельностью в среде, но и в управлении содержанием собственного сознания.

С точки зрения физиологии, рассматривающей функции организма как «саморегулирующиеся системы» самоконтроль мы определяем следующим образом:

Самоконтроль – это природный физиологический способ человеческого организма как системы осуществлять саморегуляцию для перестраивания уже имеющихся форм поведения.

С точки зрения гносеологии, которая занимается исследованиями в области теории познания с точки зрения субъекта познания, самоконтроль мы определяем следующим образом:

Самоконтроль – это высшая стадия переживаний, превращающая его в сознательный процесс, т.е. в рефлексивное переживание субъекта, позволяющее формировать личность и ее предметную, методологическую, профессиональную компетентность в той среде, в которой происходит ее развитие.

Учитывая, что **педагогика** в качестве своего объекта имеет не индивида, его психику (это объект психологии), а систему педагогических явлений, связанных с его развитием, которые получили название образования, самоконтроль мы определяем следующим образом:

Самоконтроль в педагогике является основанием необходимости в концептуальном принципе самостоятельности в образовании, позволяющем управлять формированием и развитием таких качеств личности, как самообразование, самовоспитание, самоактуализация, рефлексия. Это раскрывает сущность самоконтроля, поднимает статус понятия переживания до психолого-педагогической концептуальной категории, определяющей развитие любой личности и ее творческого потенциала.

С точки зрения структурно-функционального подхода самоконтроль мы определяем следующим образом:

Самоконтроль в структуре личности представляется как природный феномен самосознания, благодаря которому личность приобретает функцию целостного контроля, оценивания и изменения своих действий, собственных интеллектуальных, морально-психологических и профессиональных качеств.

Учитывая, что **дидактика** является теорией обучения, самоконтроль мы определяем следующим образом:

Самоконтроль в современной теории обучения представляет собой основополагающий принцип современной дидактики с его сущностными, нормативными и процессуальными функциями, так как обладает всеобщностью воздействия на педагогический процесс обучения и распространяется на все учебные предметы. Дидактические функции принципа позволяют технологизировать процесс развития творческого потенциала личности и эффективной её саморегуляции в педагогической системе развивающего обучения, включающего в себя компетентностный подход.

Учитывая, что **методика** с позиции научного исследования всегда направлена на решение задач, возникающих в ходе обучения конкретному предмету, самоконтроль мы определяем следующим образом:

Самоконтроль с позиции любой конкретной методики – это способность личности к самостоятельной познавательной деятельности и к ее саморегуляции, которые для каждого конкретного предмета являются специфическими.

Подводя итоги данной работы, следует особо отметить, что успех исследования в рамках конкретной науки во многом зависит от реализации принципа *всесторонности* изучения соответствующих объектов, процессов и явлений. Любой психолого-педагогический феномен связан многими нитями с целой системой научных понятий философии, методологии, гносеологии, дидактики и др., для глубокого исследования его нельзя рассматривать изолированно, односторонне, так как это неизбежно приведет к искаженному, ошибочному выводу. Поэтому методологический принцип всесторонности предполагает *комплексный подход* к исследованию психолого-педагогических процессов и явлений, который был использован для решения поставленных в работе проблем.

Комплексный подход к исследованию в области образования предполагал опору на достижения психологии, педагогики, дидактики, методики, физиологии, философии, гносеологии, методологии и потребовал использования структурно-функционального подхода.

При развитии науки всегда имеется потребность в уточнении, переопределении значений уже ранее определенных терминов. Это потребовалось и в нашем исследовании.

Разнообразие определений того или иного термина, в нашем случае самоконтроля, объясняется тем, что он чаще всего многоаспектен, так как им оперируют различные научные дисциплины. И каждая наука стремится выделить в нем специфические признаки, которые являются в ней существенными.

Мы считаем, что совокупность различных определений одного и того же термина составляет терминологический комплекс понятий, который создает определенную модель исследуемого феномена в рассматриваемой научной сфере. В этом плане наиболее близка к нашему пониманию точка зрения В.М. Лейчика, который считает, что термины в составе терминологической системы через систему понятий создают модель фрагмента объективной действительности, необходимую в процессе познания и

освоения мира» [31]. И, если исследователь решает проблему повышения статуса того или иного понятия, категории, исследует пути совершенствования процесса их реализации в учебном

процессе, то кажется естественным, что в этом может положительно роль сыграть «объемная» (многогранная) модель исследуемого феномена.

Библиографический список

1. Берков В.Ф., Яскевич Я.С. *Логика и риторика*: Хрестоматия. Минск: НТОО «ТетраСистема», 1997.
2. *Категории Аристотеля как способ объяснения сути бытия*. Available at: <http://allrefs.net/c1/3imr2/p22>
3. Кратохвил М.В. *Жизнь Яна Амоса Коменского*. Москва: Просвещение, 1991.
4. К.В. Песталоцци и его мысли о воспитании и учении. *Семья и школа*. 1880; № 6 – 7 и 8 – 9.
5. Дистервег А. *Собрание сочинений*. В обработке Р. Хоэндорф. Берлин: Фольк унд Виссен, 1979; Т. XIV: 200.
6. Дистервег А. *Избранные педагогические сочинения*. Москва, 1956.
7. Ушинский К.Д. *Собрание сочинений*. Москва, 1949; Т. 6.
8. *О саморазвитии и самовоспитании*. Available at: <http://www.studfiles.ru/-preview/4164891>
9. Е.И. Руднева. *Педагогическая система Н.К. Крупской*. Москва: Московский университет, 1968.
10. П.П. Блонский как педагог и психолог. Available at: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000044/st002.shtml>
11. Макаренко А.С. *Личность в коллективе*. Available at: <http://www.studfiles.ru/-preview/5711099/page:2>
12. *Роль самоконтроля в процессе обучения – один из важнейших факторов самостоятельности учащихся*. Available at: https://infourok.ru/doklad_na_temurol_samokontrolya_v_processe_obucheniya_odin_iz_vazhneyshih_faktorov-338364.htm
13. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. *Исследование мышления в советской психологии*. Москва: Наука, 1966.
14. Маслоу А. Самоактуализация. *Психология личности*. Под редакцией Ю.Б. Гиппенрейгер, А.А. Пузыря. Москва, 1992.
15. Роджерс К. К науке о личности. *История зарубежной психологии*. Москва, 1986.
16. 16Эльконин Д.Б. *Избранные психологические труды*. Москва: Педагогика, 1989: 218.
17. *Педагогика*. Учебное пособие для студентов пед. ин-тов. Под редакцией Ю.К. Бабанского. Москва: Просвещение, 1983.
18. Сластенин В.А. и др. *Педагогика*. Учебное пособие для студ. высш. пед. уч. заведений. Под ред. В.А. Сластенина. Москва: Академия, 2002: 128.
19. *Формирование и функционирование научных понятий*. Available at: <http://miracledescription.-bloglit.ru/-2009/06/29-formirovanie-i-funkcionirovanie-nauchnyhponyatij/>; Э. Кассирер Эрнст. *Философия символических форм*. Москва; Санкт-Петербург: Университетская книга, 2001; Том 1.
20. Выготский Л.С. *Собрание сочинений*: в 6-ти томах. Москва, 1984.
21. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. *Основы теоретической психологии*. Москва, 1998: 214.
22. Выготский Л.С. *Лекции по педологии*. Ижевск, 1996: 216.
23. *Философский энциклопедический словарь*. Редакторы-составители: Е.Ф. Губский, Г.В. Кораблева, В.А. Лутченко. Москва: ИНФРА-М, 2004: 337.
24. *Концепция В. Дильтея*. Available at: <http://5fan.ru/wievjob.-php?id=28146>
25. Шпрангер Э. *Философский энциклопедический словарь*. Под ред. Л.Ф. Ильичева, П.Н. Федосеева, С.М. Ковалёва, В.Г. Панова. Москва: Советская энциклопедия, 1989.
26. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. *Психология человека*. Учебное пособие для вузов. Москва: «ШКОЛА-ПРЕСС», 1995. Available at: <http://libed.ru/metodicheskie-posobie/1232128-1-osnovi-psihologicheskoy-antropologii-i-slobodchikov-i-isaev-psihologiya-cheloveka-vvedenie-psiholo-giyu-subektivno.php>
27. Бураченко Т.Я. *Педагогические взгляды Теодора Литта и их влияние на развитие теории и практики образования в ФРГ*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Ростов-на-Дону, 2007.
28. Ефремова Т.Ф. *Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный*. Москва: Русский язык, 2000; Т. 2: 50.
29. Выготский Л.С. *Собрание сочинений*: в 6-ти томах. Москва, 1984; Т. 4: 383.
30. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. *Основы теоретической психологии*. Москва, 1998: 135.
31. Лейчик В.М. *Терминоведение: предмет, методы, структура*: Изд. 2-е, исправленное и дополненное. Москва: КомКнига, 2006.

References

1. Berkov V.F., Yaskevich Ya.S. *Logika i ritorika*: Hrestomatiya. Minsk: NTOOO «TetraSistema», 1997.
2. *Kategorii Aristotelya kak sposob ob'yasneniya suti bytiya*. Available at: <http://allrefs.net/c1/3imr2/p22>
3. Kratochvil M.V. *Zhizn' Yana Amosa Komenskogo*. Moskva: Prosveschenie, 1991.
4. K.V. Pestalocci i ego mysli o vospitanii i uchenii. *Sem'ya i shkola*. 1880; № 6 – 7 i 8 – 9.
5. Disterveg A. *Sobranie sochinenij*. V obrabotke R. Ho'endorf. Berlin: Fol'k und Vissen, 1979; T. XIV: 200.
6. Disterveg A. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya*. Moskva, 1956.
7. Ushinskij K.D. *Sobranie sochinenij*. Moskva, 1949; T. 6.
8. *O samorazviti i samovospitanii*. Available at: <http://www.studfiles.ru/-preview/4164891>
9. E.I. Rudneva. *Pedagogicheskaya sistema N.K. Krupskoj*. Moskva: Moskovskij universitet, 1968.
10. P.P. Blonskij kak pedagog i psiholog. Available at: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000044/st002.shtml>
11. Makarenko A.S. *Lichnost' v kollektive*. Available at: <http://www.studfiles.ru/-preview/5711099/page:2>
12. *Rol' samokontrolya v processe obucheniya – odin iz vazhneyshih faktorov samostoyatel'noj deyatel'nosti uchashchihsya*. Available at: https://infourok.ru/doklad_na_temurol_samokontrolya_v_processe_obucheniya_odin_iz_vazhneyshih_faktorov-338364.htm
13. Gal'perin P.Ya. *Psihologiya myshleniya i uchenie o po'etapnom formirovanii umstvennyh dejstvii*. *Issledovanie myshleniya v sovetskoj psihologii*. Moskva: Nauka, 1966.
14. Maslou A. Samoaktualizatsiya. *Psihologiya lichnosti*. Pod redakciej Yu.B. Gippenreijger, A.A. Puzyrya. Moskva, 1992.
15. Rodzhers K. K nauke o lichnosti. *Istoriya zarubezhnoj psihologii*. Moskva, 1986.
16. 16'El'konin D.B. *Izbrannye psihologicheskie trudy*. Moskva: Pedagogika, 1989: 218.
17. *Pedagogika*. Uchebnoe posobie dlya studentov ped. in-tov. Pod redakciej Yu.K. Babanskogo. Moskva: Prosveschenie, 1983.
18. Slastenin V.A. i dr. *Pedagogika*. Uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ped. uch. zavedenij. Pod red. V.A. Slastenina. Moskva: Akademiya, 2002: 128.
19. *Formirovanie i funkcionirovanie nauchnyh ponyatij*. Available at: <http://miracledescription.-bloglit.ru/-2009/06/29-formirovanie-i-funkcionirovanie-nauchnyhponyatij/>; 'E. Kassirer 'Ernst. *Filosofiya simbolicheskikh form*. Moskva; Sankt-Peterburg: Universitetskaya kniga, 2001; Tom 1.
20. Vygotskij L.S. *Sobranie sochinenij*: v 6-ti tomah. Moskva, 1984.
21. Petrovskij A.V., Yaroshevskij M.G. *Osnovy teoreticheskoy psihologii*. Moskva, 1998: 214.
22. Vygotskij L.S. *Lekcii po pedologii*. Izhevsk, 1996: 216.
23. *Filosofskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Redaktory-sostaviteli: E.F. Gubskij, G.V. Korableva, V.A. Lutchenko. Moskva: INFRA-M, 2004: 337.
24. *Konceptiya V. Dil'teya*. Available at: <http://5fan.ru/wievjob.-php?id=28146>
25. Shpranger 'E. *Filosofskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Pod red. L.F. Il'icheva, P.N. Fedoseeva, S.M. Kovaleva, V.G. Panova. Moskva: Sovetskaya 'enciklopediya, 1989.
26. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. *Psihologiya cheloveka*. Uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: "ShKOLA-PRESS", 1995. Available at: <http://libed.ru/metodicheskie-posobie/1232128-1-osnovi-psihologicheskoy-antropologii-i-slobodchikov-i-isaev-psihologiya-cheloveka-vvedenie-psiholo-giyu-subektivno.php>
27. Burachenko T.Ya. *Pedagogicheskie vzglyady Teodora Litt i ih vliyaniye na razvitiye teorii i praktiki obrazovaniya v FRG*. Avtoferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Rostov-na-Donu, 2007.
28. Efremova T.F. *Novyj slovar' russkogo yazyka. Tolkovno-slovoobrazovatel'nyj*. Moskva: Russkij yazyk, 2000; T. 2: 50.
29. Vygotskij L.S. *Sobranie sochinenij*: v 6-ti tomah. Moskva, 1984; T. 4: 383.
30. Petrovskij A.V., Yaroshevskij M.G. *Osnovy teoreticheskoy psihologii*. Moskva, 1998: 135.
31. Lejchik V.M. *Terminovedenie: predmet, metody, struktura*: Izd. 2-e, ispravlennoe i dopolnennoe. Moskva: KomKniga, 2006.

Статья поступила в редакцию 30.05.17

УДК 37.02

Sadulaeva B.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia),*
E-mail: sadulaeva@mail.ru

SOLUTION OF COMPUTER MODELING OBJECTIVES. The article discusses the possibilities of abstracting and researching the behavior of dynamic systems, with computer simulation capabilities and various ways of processing, storing and retrieving information that are the advantages of computer models, used as training tools, showing a combination of the merits of modeling with virtually unlimited computer capabilities that produce a fairly strong effect in training. The analysis in the research is conducted by using the methodology of computer models. The author concludes that the systematic use of computer modeling for the decision of tasks of the graphing software environment raises interest students to study mathematics, develops creative thinking contributes to the trainee's professional orientation of students-confirmed.

Key words: computer modeling, Microsoft Excel, methods of computer science for schoolchildren.

В.С. Садулаева, *канд. пед. наук, доц., Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный,*
E-mail: sadulaeva@mail.ru

О РЕШЕНИИ ЗАДАЧ КОМПЬЮТЕРНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

В статье рассмотрены возможности абстрагирования и исследования поведения динамических систем, с имитационными свойствами компьютера и разнообразными способами обработки, хранения и получения информации, являющихся достоинствами компьютерных моделей, используемых в качестве учебных, показано сочетание достоинств моделирования с практически неограниченными возможностями компьютера, которые дают достаточно сильный эффект в обучении. Автор делает вывод о том, что систематическое использование компьютерного моделирования при решении задач на построение графиков в программных средах повышает интерес учащихся к изучению математики, развивает творческое мышление обучаемого, способствует профессиональной ориентации учащихся.

Ключевые слова: компьютерное моделирование, Microsoft Excel, методика обучения информатике школьников.

Использование информационных и компьютерных технологий открывает широкие возможности прикладных аспектов научных дисциплин. Компьютерное моделирование – это фундаментальное и прикладное направление, которое используется практически во всех сферах науки и практической деятельности, оно находится на стыке различных предметных областей и компьютерной алгебры, математического моделирования и др. [1; 2]

В рамках нашего исследования нас будет интересовать возможности компьютерного моделирования для решения математических задач в школе. Система компьютерной математики «MATHEMATICA» позволяет реализовать вопросы программирования, в ней приведено множество функций и команд, введены средства динамической оценки переменных, предоставлена возможность интерактивной визуализации вычислений и динамического графического интерфейса и описаны сотни примеров применения СКМ «MATHEMATICA» для моделирования 2-d и 3-d графиков [4]. Система компьютерной математики MathCAD является программным средством, позволяющим проводить визуальное моделирование различных функций, выполнения математических и технических расчетов. К преимуществам MathCAD относится достаточно простой в освоении графический интерфейс. Удачным решением интерактивного компьютерного моделирования на уроках математики является «1С: Математический конструктор» – интерактивная творческая компьютерная среда, предназначенная для поддержки курса математики. Программа позволяет создавать интерактивные модели, объединяющие конструирование, динамическое варьирование, эксперимент, и может быть использована на всех этапах математического образования.

Microsoft Excel – эффективное средство моделирования различных вариантов и ситуаций. Известно, что метод итераций позволяет найти приближенное решение «нерешаемых» урав-

нений. В среде Microsoft Excel удобно и наглядно можно менять исходные данные и наблюдать за изменением соответствующих результатов, выбирая наиболее подходящий результат для решаемой задачи [3].

Изучая опыт отечественных педагогов, можно сделать вывод, что использование метода компьютерного моделирования на уроках математики реализуется эпизодически.

Математическое моделирование как наука вовсе требует компьютерной поддержки не всегда. Каждый знаток, профессионально практикующий математическое моделирование, выполняет все от него зависящее для аналитического исследования модели. Аналитические решения (т. е. определённые формулы, представляющие итоги исследования через исходные данные) информативнее числовых и удобны в использовании. Однако потенциал аналитических методов решения сложных математических задач очень лимитирован и чаще всего эти методы намного труднее численных. В нашем курсе преобладают численные методы, исполняемые на компьютерах. Стоит заметить, что определение «аналитическое решение» и «компьютерное решение» вовсе не являются взаимно обратными, потому что: а) все чаще компьютеры при математическом моделировании эксплуатируются не обязательно для численных расчетов, но и для аналитических преобразований; б) итог аналитического изучения математической модели нередко определён столь объемной формулой, что становится затруднительно визуально понять описываемый ею процесс. Эту формулу (в лучшем случае только формулу!) необходимо протабулировать, выразить графически, растолковать в динамике, а порой даже озвучить, т. е. выполнить то, что называется «визуализацией». Понятно, потенциал современных компьютеров больше всего подходит этой задаче [3].

Структура документа MS Excel приведена на рисунке 1.



Рис. 1. Структура документа в табличном процессоре

Ячейка – это место пересечения столбца и строки. Она является минимальным элементом хранения данных. Обозначение отдельной ячейки сочетает в себе номера столбца и строки, на пересечении которых она расположена (например, S5, DE234) Обозначение ячейки выполняет адресную функцию.

Адреса ячеек используются при записи формул. Также можно использовать систему адресации, при которой нумеруются и строки, и столбцы – стиль ссылок R1C1. В этой системе MS Excel указывает положение ячейки буквой R, за которой идет номер строки, и буквой C, за которой идет номер столбца (Сервис – Параметры – Общие) [4].

Блок (интервал) ячеек – группа последовательных ячеек. Интервал задается указанием адреса левой верхней ячейки и правой нижней разделённых символов (например, A5: C20).

На вкладке «Формулы» приведена библиотека функций, из которой можно выбрать нужные функции: логические, финансовые, текстовые, последние, автосумма или вставка функции по описанию как показано.

Функции состоят из пары частей: названия функции и одного или нескольких аргументов. Название функции, например, СУММ, – выражает процесс, который эта функция исполняет. Аргументы задают значения или ячейки, эксплуатируемые функцией. В формуле, приведенной ниже: СУММ – имя функции; B1: B5 – аргумент. Данная формула суммирует числа в ячейках B1, B2, B3, B4, B5: =СУММ (B1: B5).

Эксплуатация аргументов. При эксплуатации в функции двух и более аргументов они разделяются один от другого точкой с запятой. Вот хоть, эта формула показывает, что нужно перемножить числа в ячейках A1, A3, A6: =ПРОИЗВЕД (A1; A3; A6).

В функции есть возможность использовать до 30 аргументов, только в случае если общая длина формулы не больше 1024 символов.

К примеру: =СУММ (A2: A5; B4: B8).

Мастер диаграмм. Эта функция, которая, опираясь на пять диалоговых окон, даёт возможность вывести всю нужную информацию для построения диаграммы или графика и выведения его, а рабочий лист.

Из достоинств EXCEL стоит выделить возможность превращать абстрактные ряды и столбцы чисел в аккуратные информативные графики и диаграммы. Диаграммы – это удобный способ графического представления данных. Они дают возможность оценить имеющиеся величины лучше, чем углубленное исследование каждой ячейки рабочего листа. Диаграмма помогает найти ошибку в данных, попавшую в одну из ячеек [3].

Функцию можно рассматривать как модель, представляющую зависимость одной величины (переменной) от другой величины или нескольких величин (аргументов). В таких областях исследований, как бухгалтерская отчетность, экспериментальные измерения, банковская деятельность, статистические исследования и измерения и т.д. часто используется табличный способ задания функции. При данном методе один ряд данных представляется как значения аргумента, другие как значения функции. Наличие формулы функции дает преимущество, которое состоит в возможности нахождения значений функции, не содержащихся в таблице.

При выборе функции должны быть рассмотрены следующие вопросы:

1) Выбор типа функции (линейная, показательная, логарифмическая и т.д.).

2) Оценка погрешности приближения.

Изучение компьютерного моделирования в старших классах средней школы с использованием приложения Microsoft Excel имеет преимущества:

- повышает мотивацию изучения информатики в целом, в силу привлекательности и понятности темы;
- приучает школьника выполнять учебное задание в завершенном виде, в частности, в виде готового проекта;
- выступает в качестве средства повышения интереса учащихся к изучению математических и естественнонаучных дисциплин;
- способствует профессиональной ориентации учащихся;
- развивает творческое мышление обучаемого.

Эти положения являются теоретической основой обучения школьников решению математических задач с использованием компьютерного моделирования. Данное обоснование включает следующие аспекты: информационный, психологический и дидактический.

Информационный аспект предполагает: возможность получения новой информации различных форматов; возможность выбора информации; формирование информационной культуры школьников.

Психологический аспект использования возможностей компьютерного моделирования в обучении отражает особый тройственный характер отношений ученика с окружающими объектами (ученик, учитель и компьютер). Это позволяет более вариативно подходить к учебной деятельности: больше возможностей реализации индивидуального подхода; развитие познавательного интереса школьников; психические особенности восприятия, памяти, мышления, воображения; расширение возможностей коммуникативной организации обучения.

Дидактический аспект применения компьютерного моделирования способствует: реализации основных дидактических принципов обучения; использованию различных форм организации процесса обучения; разработке и реализации цели обучения; отбору содержания обучения в соответствии с используемыми компьютерными моделями; повышению мотивации учащихся средствами визуализации процесса моделирования; получение качественно новые результаты обучения. Компьютерное моделирование применяется при обучении в школе разными дисциплинам. Возможности абстрагирования и исследования поведения динамических систем, с имитационными свойствами компьютера и разнообразными способами обработки, хранения и получения информации являются достоинствами компьютерных моделей, используемых в качестве учебных моделей. Сочетание достоинств моделирования с практически неограниченными возможностями компьютера дают достаточно сильный эффект в обучении.

В ходе исследования вопроса использования компьютерного моделирования для построения графика при решении математических задач в школе были изучены проблемы использования моделирования для решения образовательных задач, проведен анализ методики создания компьютерных моделей. Систематическое использование компьютерного моделирования при решении задач на построение графиков в программных средах повышает интерес учащихся к изучению математики, развивает творческое мышление обучаемого, способствует профессиональной ориентации учащихся.

Библиографический список

1. Дьяконов В.Д., Круглов В.П. *Математические пакеты расширения*. Москва, 2011.
2. Розова Н.Б. *Применение компьютерного моделирования в процессе обучения: на примере изучения молекулярной физики в средней общеобразовательной школе*. Москва, 2013.
3. Садулаева Б.С., Мустафинова А.А. Формирование профессиональных компетенций будущих бакалавров информатики в процессе обучения компьютерному моделированию. *Новая наука: теоретический и практический взгляд: сборник трудов по итогам Международной научно-практической конференции*. Стерлитамак: АМИ, 2016; Ч. 2: 80 – 82.
4. Малышева Р.Н. *Построение графиков с помощью Excel*. Москва, 2010.

References

1. D'yakonov V.D., Kruglov V.P. *Matematicheskie pakety rasshireniya*. Moskva, 2011.
2. Rozova N.B. *Primenenie komp'yuternogo modelirovaniya v processe obucheniya: na primere izucheniya molekulyarnoy fiziki v srednej obshcheobrazovatel'noj shkole*. Moskva, 2013.
3. Sadulaeva B.S., Mustafinova A.A. Formirovanie professional'nyh kompetencij buduschih bakalavrov informatiki v processe obucheniya komp'yuternomu modelirovaniyu. *Novaya nauka: teoreticheskij i prakticheskij vzglyad: sbornik trudov po itogam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Sterlitamak: AMI, 2016; Ch. 2: 80 – 82.
4. Malysheva R.N. *Postroenie grafikov s pomoshch'yu Excel*. Moskva, 2010.

Статья поступила в редакцию 20.05.17

УДК 378

Selyukova E.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia),*
E-mail: ekaterinaselyukova@yandex.ru

SELF-EDUCATION AND ACMEOLOGICAL ENVIRONMENT OF LIFE OF TEACHERS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS. The article considers self-education as a productivity factor in the development of acmeological culture, which serves as a means of increasing the effectiveness of the learning process. The research reveals the degree of appropriation of the public relations by the individual, the degree of realization of its essential forces. The author concludes that the specificity of self-education management trainees continuing education system from the standpoint of androgogical approach is that when you approach an object of androgogy exposure is a problem or situation. If this person has the right to choose the strategy of behavior and responsible choices; the success is not so much with the external circumstances, as with self-organization and autonomy of the person; control and responsibility for solving problems is not outside, but inside the personality of the teacher.

Key words: self-development, acmeological culture, development, educational process, personality, self-education, personal values.

Е.А. Селюкова, канд. пед. наук, доц. Ставропольского государственного педагогического института, г. Ставрополь,
E-mail: ekaterinaselyukova@yandex.ru

САМООБРАЗОВАНИЕ И АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ СРЕДА ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье рассматривается самообразование в качестве фактора продуктивности развития акмеологической культуры, которая служит средством повышения эффективности процесса обучения, выявляет степень присвоения личностью общественных отношений, степень реализации ее сущностных сил. Автор делает вывод о том, что специфика управления самообразованием слушателей системы непрерывного образования с позиций андрогогического подхода заключается в том, что при андрогогическом подходе объектом воздействия является проблема или ситуация; при этом личность имеет право выбора стратегии поведения и несет за самостоятельный выбор ответственность; успех деятельности связан не столько с внешними обстоятельствами, сколько с самоорганизацией и самостоятельностью личности; контроль и ответственность за решение проблемы находится не вне, а внутри личности преподавателя.

Ключевые слова: саморазвитие, акмеологическая культура, развитие, образовательный процесс, личность, самообразование, ценности личности.

В акмеологическом контексте общенаучная категория «фактор» понимается как объективная причина, обуславливающая самодвижение индивидуальности к высоким достижениям в процессе жизнедеятельности. Исходя из этого, факторы продуктивности развития акмеологической культуры – это причины, обуславливающие достижение высокого уровня акмеологической культуры, главные детерминанты эффективности процесса акме-ориентированного саморазвития.

В соответствии с классификацией Н.В. Кузьминой и А.А. Редана, можно выделить три вида факторов продуктивности развития акмеологической культуры:

- объективные, связанные с реальной системой жизнедеятельности личности и последовательностью действий, направленных на достижение акме и самоосуществление;
- субъективные, связанные с развитостью тех или иных особенностей человека как индивида, личности, субъекта; мера их проявления выступает как субъективная причина, содействующая повышению уровня акмеологической культуры или препятствующая этому процессу;
- объективно-субъективные, связанные с организацией среды развития акмеологической культуры и в целом пространства саморазвития (профессионализм преподавателей, качество управления педагогической системой, уровень организационной культуры и т. п.) [1].

Основным объективным акмеологическим фактором продуктивности развития акмеологической культуры является активное самообразование.

Рассматривается самообразование в качестве фактора продуктивности развития акмеологической культуры, т. к. теоретический анализ, а также практическая педагогическая деятельность свидетельствуют о том, что акмеологическая культура личности развивается в различных видах деятельности, одним из которых и является самообразование. Процессы организации самообразования и развития акмеологической культуры являются сопряженными с позиции сопряженности процессов формирования у человека потребности в самообразовании и потребности в акме-ориентированных самоизменениях.

Внутренняя взаимосвязь потребности личности в самообразовании и потребности в акме-ориентированных самоизменениях раскрывает самость человека.

Определяем самообразование как особый вид индивидуальной, личностно-ориентированной учебной деятельности слу-

шателей системы непрерывного образования, которая осуществляется при косвенном (партнерском) участии преподавателя, характеризуется большой активностью протекания познавательных процессов, предполагает субъектную позицию личности по отношению к собственному развитию и максимально приближена к творческому процессу [2]. Самообразование служит средством повышения эффективности процесса обучения, выявляет степень присвоения личностью общественных отношений, степень реализации ее сущностных сил, уровень развития её акмеологической культуры.

Самообразование – это метод образования и средство индивидуализации процесса обучения в виде учебной деятельности, в основу которой положено взаимодействие преподавателя и слушателей, носящее партнерский и паритетный характер и принимающее различные формы в зависимости от цели самообразования.

В структуре самообразования, как и в структуре акмеологической культуры, можно выделить когнитивный, эмоциональный, мотивационно-целевой и операциональный компоненты. Мотивационно-целевой компонент является определяющим в характере взаимосвязи процессов самообразования и развития акмеологической культуры [3]. Соответствующие потребности и мотивы к самообразованию побуждают человека к постановке целей не только приобретения новых знаний, но и развития компонентов акмеологической культуры; выделяются те сферы Я, на которые будет направлена самообразовательная деятельность, способствующая развитию акмеологической культуры, а следовательно, повышению эффективности акме-ориентированных самоизменений.

В результате происходит интеграция когнитивных компонентов самообразования и акмеологической культуры: объединяются области знаний о самообразовании, акмеологических знаний и знаний о себе как неповторимой индивидуальности, определяются способы их получения.

В рамках эмоционального компонента потребность в самообразовании, как и потребность в развитии акмеологической культуры, проявляется в характерной эмоциональной реакции. Отношение к себе и к другим выстраивается с учетом самооценки, складывающейся на основе имеющихся у человека знаний и регламентируемой ценностями личности.

Опыт саморазвития невозможно получить, не овладев приемами самообразования как важными направлениями самосовершенствования. Однако без определенных волевых усилий (са-

моорганизации, самоконтроля, доработки и совершенствования познанных возможностей и способностей) полученные знания не будут использованы для выявления личностных качеств и способностей, их совершенствования и корректирования. Эмоциональный и операциональный компоненты ответственны за подключение к смысловой сфере личности, превращение заданного действия в личное, соединение требуемого поведения с мотивами и ценностями. Прослеживается взаимосвязь между мотивационно-целевым, эмоциональным и операциональным компонентами в структуре самообразования и акмеологической культуры [4].

Самообразование имеет все атрибутивные признаки учебной деятельности, но его эффективность зависит от того, в какой степени у слушателей системы непрерывного образования сформированы определенные личностные качества:

- в мотивационной сфере – целеполагание самостоятельной деятельности, стремление к достижению успехов в учебно-профессиональной деятельности, потребность в творческой самореализации;
- в интеллектуальной сфере – креативность мышления, обучаемость, творческое воображение;
- в эмоциональной сфере – умение управлять собственными эмоциональными состояниями в условиях самообразования;
- в волевой сфере – настойчивость, целеустремленность в деятельности, способность преодолевать трудности в ситуациях «мертвая точка»;
- в предметно-практической сфере – творческие способности, способности самостоятельно делать выбор, принимать решения;
- в сфере саморегуляции – умение управлять собой в состоянии поиска, анализ своих творческих актов;

- в экзистенциальной сфере – представление о себе как о творческой индивидуальности, независимость и самостоятельность.

Данная система качеств слушателя системы непрерывного образования представляет модель его индивидуальности как субъекта акме-ориентированных самоизменений.

Специфика управления самообразованием слушателей системы непрерывного образования с позиций андрогогического подхода заключается в следующем: если при традиционном управлении происходит воздействие на личность с целью получения регламентирующего результата, то при андрогогическом подходе объектом воздействия является проблема или ситуация; при этом личность имеет право выбора стратегии поведения и несет за самостоятельный выбор ответственность: успех деятельности связан не столько с внешними обстоятельствами, сколько с самоорганизацией и самостоятельностью личности; контроль и ответственность за решение проблемы находится не вне, а внутри личности; если при традиционном управлении регулирование и коррекция производятся преподавателем, то при андрогогическом подходе слушатель осуществляет саморефлексию и самокоррекцию своей деятельности [5].

Косвенное управление позволяет опосредованно влиять на личность без жесткого регламентирующего действия, предоставляя ей право выбора собственных стратегий поведения, и реализуется на основе косвенных методов воздействия, рефлексии и сотворческого взаимодействия в процессе продуктивной деятельности.

Можно говорить о том, что организация самообразования связана с необходимостью использования широкого арсенала акмеологического влияния с целью стимулирования собственной активности слушателя системы непрерывного образования для решения задачи развития акмеологической культуры.

Библиографический список

1. Абакумова И.В. *Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе: (Психолого-дидактический подход)*. Ростов-на-Дону, 2003.
2. *Акмеология*: учебник. Под общей редакцией А.А. Деркача. Москва, 2002.
3. Маркин В.Н. Акмеологические условия продуктивного формирования отношений личности обучаемого к себе (самоотношение). *Акмеология*. 2003; 4: 55 – 58.
4. Деркач А.А. *Акмеологические основы развития профессионала*. Москва, 2004.
5. Деркач А.А. *Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития*. Москва, 2006.

References

1. Abakumova I.V. *Obuchenie i smysl: smysloobrazovanie v uchebnom processe: (Psichologo-didakticheskij podhod)*. Rostov-na-Donu, 2003.
2. *Akmeologiya*: uchebnik. Pod obschej redakciej A.A. Derkacha. Moskva, 2002.
3. Markin V.N. Akmeologicheskie usloviya produktivnogo formirovaniya otnoshenij lichnosti obuchaemogo k sebe (samootnoshenie). *Akmeologiya*. 2003; 4: 55 – 58.
4. Derkach A.A. *Akmeologicheskie osnovy razvitiya professionala*. Moskva, 2004.
5. Derkach A.A. *Akmeologicheskaya kul'tura lichnosti: soderzhanie, zakonomernosti, mehanizmy razvitiya*. Moskva, 2006.

Статья поступила в редакцию 01.05.17

УДК 378.02.372.8

Kudashova E.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia),
E-mail: mnko@mail.ru

THE NECESSITY OF INTRODUCTION IN DIDACTICS OF PRINCIPLE COMPLEXITY. For science it is necessary to form a complex system of thinking in pupils and students. The authors aim to include in didactics conceptually, the principle of comprehensiveness, which is to determine the overall vector of development of modern style of thinking. However, this principle needs to have a certain toolkit that can be represented in the form of a substantive, regulatory and procedural didactic functions, allowing technologized process of formation and development of a new style of thinking in the learning process of students in schools and universities. The paper presents the essential, normative and procedural functions of the proposed didactic principle.

Key words: system approach, integrated approach, integrated systems approach, system thinking, complex thinking, complex systems of thinking, modern thinking, teaching principle, teaching a principle of comprehensiveness, substantive, regulatory and procedural didactic functions.

Е.И. Кудашова, канд. пед. наук, доц. Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск,
E-mail: mnko@mail.ru

НЕОБХОДИМОСТЬ ВВЕДЕНИЯ В ДИДАКТИКУ ПРИНЦИПА КОМПЛЕКСНОСТИ

В работе научно обоснована необходимость формирования у школьников и студентов комплексного системного мышления. С этой целью авторы статьи ставят своей задачей включить в дидактику **концептуальный принцип комплексности**, который должен определять в целом вектор развития современного стиля мышления. При этом данный принцип должен иметь определенный инструментарий, который может быть представлен в виде содержательных, нормативных и процессу-

альных дидактических функций, позволяющих технологизировать процесс формирования и развития нового стиля мышления в процессе обучения учащихся в школе и вузе. В работе представлены сущностные, нормативные и процессуальные функции предлагаемого дидактического принципа.

Ключевые слова: **системный подход, комплексный подход, комплексный системный подход, системное мышление, комплексное мышление, комплексное системное мышление, современный стиль мышления, дидактический принцип, дидактический принцип комплексности, сущностные, нормативные и процессуальные дидактические функции.**

Чаще всего в период серьезных реформ в образовании происходят изменения принципов обучения. Дидактика должна чутко улавливать новые требования к образованию; своевременно реагировать на них, корректировать систему принципов обучения. Современное образование не должно сводиться лишь к усвоению положений отдельных наук, а должно внедрять принцип всесторонности, который определяет содержание комплексного подхода как в науке, так и в образовании. Благодаря комплексному системному подходу появляется возможность формировать современный стиль мышления у школьников и студентов вуза. Но для этих целей должно быть соответствующее дидактическое обеспечение. Мы считаем, что такую роль может выполнять **принцип комплексности**. При этом он должен выступать в роли концептуального дидактического принципа, обладать всеобщностью воздействия на всю систему образования, на весь педагогический процесс, на все учебные предметы и определять сущность всей системы образования в целом.

Мы понимаем, что процесс осознания и формулирования педагогических принципов исторически, гносеологически и методологически сложный и длительный. Он связан с познанием закономерностей не только педагогических явлений, но и научных исследований, а также детерминирован длительной педагогической практикой. Кроме того, в научном исследовании перейти логическим путем от закономерностей к принципам, то есть от сущего к должному, невозможно.

Пути введения дидактических принципов в педагогической науке были исследованы в книге В.В. Краевского «Проблемы научного обоснования обучения» [1]. Согласно В.В. Краевскому, при обосновании новых принципов следует учитывать следующие моменты [1]:

Во-первых, в формализованной системе педагогические принципы как структурный элемент целостного образования обладают особым статусом – они связывают теорию с практикой.

Во-вторых, формализованная система строится не только на основе законов и правил формальной логики, но и интуиции, и поэтому не все логические переходы внутри нее научно состоятельны и корректны по отношению к практике.

В-третьих, в «формализованных» системах педагогические принципы формулируются в соответствии с теми закономерностями, которые получили достаточное теоретическое и опытно-экспериментальное обоснование в «содержательных» системах.

В настоящее время принципов достаточно много. Но периодически авторы научных работ предлагают свой перечень принципов. Такая картина «возможна потому, что принципы обучения не были предметом последовательного, системного исследования. Никто из авторов не рассмотрел доказательно необходимость и достаточность своей системы принципов, а потому и не дошел до определения путей извлечения их и обоснования. Не выполнены и критерии отнесения той или иной нормативной идеи к принципам» [2, с. 33].

В своей работе мы определяем принципы теории обучения как **категории дидактики, фиксирующие инвариантные характеристики, существенные и устойчивые связи педагогической деятельности, которые отражают содержание и особенности конкретной педагогической системы и реализуются через дидактические сущностные, нормативные и процессуальные функции соответствующего принципа.**

И.Я. Лернер выделяет следующие критерии отнесения того или иного положения к принципам обучения:

«– инструментальность, т. е. известность способа применения;

– универсальность, т. е. отнесение данного положения ко всему обучению или к такому элементу, без которого обучение неосуществимо;

– необходимость, т. е. невозможность без него организовать полноценное обучение;

– независимость, т. е. неперекрещиваемость, неподчиняемость и непоглощаемость другими принципами;

– достаточность всей совокупности принципов для обеспечения полноценного процесса обучения» [3, с. 35 – 40].

Соответственно В.И. Загвязинский выделяет несколько иные критерии:

– принцип обучения регулирует разрешение конкретных педагогических противоречий;

– глубинная сущность любого принципа обучения в том, что это рекомендация о способах достижения меры, гармонии в педагогическом процессе;

– принцип есть концентрированное, инструментальное выражение дидактической теории или концепции;

– в ранг принципов следует возводить лишь такие положения, которые имеют всеобщее значение, должны действовать в любых учебных ситуациях, при любых условиях обучения» [4, с. 67].

Мы считаем, что идея **концептуального принципа комплексности** может быть отнесена к принципам обучения, потому что она представляет собой одно из универсальных руководящих положений современного образования, которые относятся ко всему процессу обучения в целом, распространяется на все учебные предметы, без них невозможно формировать личность, её компетентность и она не может быть заменена никакими другими принципами.

Принцип **комплексности** в образовании снимает главное противоречие между необходимостью формирования знаний, умений, компетенций по учебным предметам и формированием целостного концептуального видения мира. Комплексный подход позволяет организовывать более высокий уровень познания, чем системный. Как считает С.Н. Корсаков, «комплексный подход и есть сверхсистемный путь познания, способный реконструировать объект как конкретное в единстве универсальности его взаимосвязей и уникальности в мироздании» [5]. Все это и приводит нас к необходимости признания концептуальной идеи о том, что современная дидактика должна включать в себя комплексность в качестве концептуального принципа.

Однако чтобы данный принцип обладал инструментальностью, необходимо разработать для него сущностные, нормативные и процессуальные функции. Но дидактические принципы могут быть однозначно понимаемыми только в контексте конкретной педагогической системы. В своей работе мы определяем эти функции для личностно ориентированной педагогической системы развивающего обучения, в которой в качестве основополагающего принципа входит компетентностный подход, определяющий практико-ориентированное обучение.

Появление в дидактике принципа **комплексности** должно привести к организованному целевому совершенствованию методики и технологии формирования у учащихся современного комплексного системного мышления. При таком образовании главной целью становится не передача учащимся определенной системы развивающего обучения, а раскрытие учащимися сущности объектов, явлений и процессов в материальных системах окружающего мира, позволяющему видеть конкретную материальную систему в целом и ее развитие во времени и пространстве, познавать законы этого развития и применения их в своих целях. При этом возрастает роль гносеологических и методологических знаний, которые должны рассматриваться в обучении не только как средства обучения, но и как элементы содержания образования. В связи с этим принцип **комплексности** должен определять структуру и содержание технологии и методики личностно ориентированного развивающего обучения (РО) и компетентностного подхода (КП), усиливая управляющий эффект этой комплексной педагогической системы обучения, в которой теоретические знания (РО) и практически ориентированные знания (КП) связаны между собой посредством научного метода восхождения от абстрактного к конкретному.

Таким образом, принцип **комплексности** в современной дидактике приобретает статус концептуального принципа, который влияет на отбор и структуру учебного материала всех учебных предметов, усиливая системность знаний учащихся и студентов, активизирует научные методы познавательной деятельности,

ориентирует учителя и преподавателя на применение комплексных форм организации обучения, обеспечивая единство учебно-воспитательного процесса и способствует формированию и развитию современного мышления. В связи с этим для успешной реализации **принципа комплексности** в образовании педагогу необходимо знать его инструментарий, т. е. основные дидактические функции, которые должны отражать сущностные, нормативные и процессуальные стороны этого дидактического принципа в рамках целостной педагогической системы личностно ориентированного развивающего обучения, в котором в основании лежит принцип компетентностного подхода и деятельностный подход переходит в компетентностно-деятельностный.

Сущностный компонент принципа комплексности

Сущностный компонент принципа комплексности должен находить свое выражение:

- В конкретизировании основных функций принципа **комплексности** в образовании, составляющих содержание современного стиля мышления: междисциплинарный подход в формировании современного стиля мышления; систематичность, системность, интегративность, всесторонность в формировании современного стиля мышления; единство предметного, методологического и профессионального начал в деятельности учащихся и студентов по формированию современного мышления.
- В целенаправленном управлении мыслительными процессами учащихся, которые должны выходить за пределы формальных предметных знаний, чтобы осознать мир на философском и методологическом уровне.
- В организации и реализации комплексного системного подхода в исследовании сложных объектов.
- На уровне методологии как принцип всесторонности и на уровне философии как метод научного познания.
- При постановке самой задачи исследования сложных объектов, явлений, процессов.
- В организации комплексного исследования, представляющего собой изучение сложного объекта во всей его полноте.
- В установлении комплексного знания об объекте исследования, когда полученные знания превышают объем знаний пограничных дисциплин и отражают иной уровень сущности явлений, который вытекает из всесторонности рассмотрения объектов, явлений, процессов.
- Различным образом в зависимости от того, что комплексы подразделяются на две категории: 1) в которых слабо выражены черты внутренней организации и связи частей носят внешний, случайный, нестабильный характер; 2) в которых явно выражены системные связи.
- В осознании ограниченности системного подхода как инструмента научного познания и необходимости повышения полноты исследования сложных объектов за счет методологического принципа всесторонности их рассмотрения, когда они подвергаются не только системному анализу и синтезу, но и комплексному.
- В процессе реализации комплексного подхода, который может рассматриваться как одна из основных современных форм существования метода материалистической диалектики, взятого во взаимодействие с общенаучными и специальными методами, обогащенными контекстом развития науки в целом.
- В установлении связей между различными свойствами, различными уровнями сложности исследуемых объектов, их многостороннем познании, в установлении множественности детерминации, в кооперации различных наук, в выполнении координирующей функции при изучении подобных объектов. При этом комплексный системный подход рассматривается как оптимальный вариант междисциплинарных связей, обеспечивающий не просто всесторонность, но и координацию исследований.
- На высшей стадии познания, когда возникает необходимость в преимущественной реконструкции универсальности взаимосвязей объекта в его развитии, когда комплексный системный подход предстает как философский метод (в отличие от системного подхода как общенаучного метода), не только потому, что включает в свою многомерную целостность мировоззренческое измерение, но и в гносеологическом и методологическом смысле.
- Через реализацию комплексного подхода, который выступает как философский метод, представляющий собой форму осуществления диалектики в познании и обеспечивающий выявление в объекте взаимосвязей различного вплоть до схватывания диалектического единства противоположных сторон и

отношений объекта и, соответственно раскрывает принцип саморазвития объекта (в этом проявляется, на наш взгляд, сущность понятийных комплексов, которые представляют собой высшую стадию развития понятийного мышления).

• При разработке методологии, направленной на рациональную организацию системы понятий, на анализ ее структуры, на определение методики, способствующей активизации познавательной деятельности учащихся, на интенсификацию процесса формирования теоретических систем знаний, усиливающих возможности творческого познания и развития интеллекта при обучении.

Нормативные функции принципа комплексности

В **содержании** обучения в самом общем виде **нормативные функции принципа комплексности** должны включать следующие требования:

- Использовать в рамках **комплексного системного подхода** в образовании следующую группу принципов: научности и связи теории с практикой; всесторонности; единства исторического и логического; системности; комплексности; укрупнения единиц усвоения; нарастания обобщенности понятий и познавательных трудностей в овладении ими; междисциплинарного и преемственного подхода в формировании **нового стиля мышления** школьников и студентов.
- Реализовывать в процессе школьного и вузовского обучения следующие методологические задачи: формирование научно-философского взгляда на мир и место в нем человека; приобщение к мировой философской культуре как общечеловеческой ценности; формирование способности к самостоятельному и творческому решению философско-методологических проблем, связанных с тем, что комплексный системный подход определяет в настоящее время новый стиль мышления в современном естествознании.
- Реализовывать принцип интеграции наук и тем самым выходить за пределы предметных знаний и формировать научное мировоззрение и современную научную картину мира через специально структурированный системный комплекс, обладающий внутрисистемными и межпредметными связями, общностью предмета и целей преподавания, сходством понятийно-категориального аппарата.
- Ориентировать методику обучения на реализацию единого комплексного системного подхода при формировании всего комплекса сложных научных понятий.
- Использовать понятийные комплексы как целостные интегративные образования, объединяющие понятия в определенную систему, посредством которой раскрывается структура и содержание исследуемого объекта с учетом принципа всесторонности исследования и выходом за пределы узко предметного рассмотрения объекта изучения.
- Использовать понятийные комплексы как средства организации самостоятельной познавательной деятельности, формирующей современный интегративный стиль мышления.
- Представить в учебном процессе системный и комплексный подходы как методологическую основу конструирования понятийных комплексов, представляющих дидактическое средство для изучения интегрированных объектов и интегральных зависимостей и взаимодействий, которые позволяют, с одной стороны, дать общее представление о процессе, явлении, объекте, а с другой стороны, увидеть их компоненты, связи между ними, место данной системы в составе другой, более сложной системы.
- Раскрывать в учебном процессе объективную научную основу конструирования понятийных комплексов, которая проявляется через выявление особенности естественных наук, которые отличаются логической стройностью, как самого научного знания, так и процесса его становления.
- В учебном процессе посредством дидактики конструирования понятийных комплексов учитывать закономерности усвоения учащимися знаний и способов познавательной деятельности, отраженных в принципе систематичности и последовательности в обучении, а также в принципах системности и комплексности.
- При формировании понятийных комплексов учитывать психологическую основу их конструирования, основой которого является образование ассоциативных связей: локальных, частносистемных, внутрисистемных и межпредметных.
- При формировании понятийных комплексов учитывать стержневые идеи учебного курса. Например, целесообразно конструировать понятийные комплексы, отражающие мировоззрение и методологические знания в соответствии с циклом на-

учного познания или на основе философских категорий материи, движения, пространства-времени, взаимодействия, представления о которых развиваются по мере изучения естественнонаучных дисциплин.

- При конструировании понятийных комплексов использовать дидактические функции принципа межпредметных связей, отражающие общие естественнонаучные понятия, законы, теории, естественнонаучную картину мира, на базе которых формируется современное естественнонаучное интегративное мышление.

- Раскрывать отличие формирования понятийных комплексов от формирования отдельных понятий, показывая, что в случае понятийных комплексов в основе лежит более высокий уровень обобщения, а именно категориальный синтез уже сформированных отдельных понятий. Кроме того, образование системного комплекса включает установление разнообразных связей между понятиями, координацию и субординацию, идейно-теоретическое переосмысление отдельных понятий как компонентов комплекса, который отличается от системы полнотой исследования предмета.

- Разработать критерии эффективности формирования понятийных комплексов с учетом их дидактических возможностей, позволяющих более четко выделять блоки инвариантного знания, их связи и функции; рациональное методическое обеспечение процесса формирования сложных научных понятий; высокая познавательная активность и сознательность учащихся в учении; обобщенность знаний и умений; уровень теоретических и практико-ориентированных знаний; сформированность их на философско-методологическом уровне.

Процессуальные функции принципа комплексности

Процессуальные функции принципа комплексности должны включать следующие требования:

- Использовать реализацию комплексного системного подхода в образовании, обуславливающего интегральность, целостность научных знаний в качестве важнейшего критерия развития личности, ее новой культуры и соответствующего этой культуре нового типа мышления.

- При изучении сложных объектов, которым характерны «системные эффекты», использовать комплексный системный подход для организации самостоятельной познавательной деятельности, обеспечивающей выполнение методологического принципа всесторонности рассмотрения предмета исследования.

- Использовать дидактический проект образовательного процесса, представляющего собой методологическую программу самостоятельной познавательной деятельности (обобщенный план познавательной деятельности), посредством которой формируются теоретические и философско-методологические знания и научное мировоззрение.

- Использовать в учебном процессе дидактические возможности комплексного системного подхода, представляющего собой совокупность общенаучных методологических принципов, в основе которых лежит идея рассмотрения сложных объектов как системных комплексов (принцип всесторонности, научности, системности, комплексности, целостности, единства исторического и логического, межпредметных связей, всесторонности).

- Организовывать процессы выявления системообразующих связей, установления общесистемных свойств, выявления не только внутренних, но и внешних связей, которые позволяют использовать методологический принцип всесторонности и рассмотрения объекта изучения, увеличивая степень полноты знаний о нем.

- Организовывать самостоятельную познавательную деятельность не только для формирования и развития предметных, философско-методологических, профессиональных знаний, умений, рефлексии, но и для выработки компетенций по использованию комплексного системного подхода при формировании нового стиля мышления.

- Отрабатывать процесс перехода умений в компетенции, когда выполняется методологический принцип всесторонности, приводящий к необходимости переноса знаний не только внутри учебного предмета, но и за его пределы и когда классический деятельностный подход в обучении приобретает статус компетентностно-деятельного подхода.

- В учебном процессе использовать понятийные комплексы с их методологической программой преобразования и развития для формирования сложных научных понятий.

- Раскрывать в процессе обучения специфику системного и комплексного подходов, в которых системный подход доминирует при движении познания от чувственно конкретного к абстрактному, а комплексный – при движении от абстрактного к конкретному – комплексному синтезу, который отличается от системного синтеза полнотой исследования объекта.

- Использовать процесс формирования понятийных комплексов, постепенно раскрывая их конечную дидактическую цель: освоение методов использования системного и комплексного подходов в их взаимодействии в практике обучения; самостоятельное получение знаний на предметном и философско-методологическом уровне; на профессиональном уровне в виде освоения дидактических возможностей системного и комплексного подходов при формировании и развитии сложных научных понятий.

- При организации процесса формирования сложных научных понятий учитывать следующие основополагающие факторы эффективности этого процесса: системно-комплексная организация содержания и целостность процесса его формирования; внутри- и межпредметные связи; усложняющая и развивающая система заданий, направленная на овладение понятиями в действии; целенаправленное руководство формированием систем понятий, их обобщением и усложняющейся познавательной деятельностью учащихся.

- Организовывать демонстрацию всех этапов реализации системного и комплексного подходов при формировании сложных научных понятий посредством использования понятийных комплексов.

В рамках своей концепции мы рассматриваем **образование, в котором концептуальным принципом является принцип комплексности, не как элемент образования, а как ведущий (концептуальный) принцип общего и профессионального образования, определяющий характер последнего и управляющий процессами формирования системы знаний, взглядов и убеждений современного человека.**

Таким образом, появление в дидактике принципа комплексности должно привести к организованному целевому совершенствованию методики и технологии формирования у учащихся комплекса необходимых компетенций по всем учебным дисциплинам, на основе структуры учебных знаний, а это в свою очередь приведет к формированию новой культуры и соответствующего мышления школьников и студентов. В связи с этим **принцип комплексности** должен определять содержание технологии и методики личностно ориентированного развивающего обучения, усиливая управляющий эффект этой педагогической системы обучения. Поэтому **принцип комплексности** в современной дидактике должен приобретать статус концептуального принципа, который влияет на отбор и структуру учебного материала всех учебных предметов, усиливая системность знаний учащихся, активизирует методы обучения, ориентирует учителя и преподавателя на применение комплексных форм организации обучения, обеспечивая единство учебно-воспитательного процесса и способствует формированию и развитию современного стиля мышления учащихся.

Учитывая, что в настоящее время комплексный подход из подчиненного системному становится доминирующим, процесс познания переходит на свою высшую ступень – всестороннее постижение исследуемого объекта как развивающейся целостности, в системе образования мы считаем целесообразным создавать системные комплексы, которые являются средствами реализации комплексного системного подхода, а принцип комплексности при этом технологизирует этот процесс.

С этой целью мы выделяем следующие особенности понятийных комплексов, которые позволяют раскрывать их дидактические возможности при формировании физических понятий в процессе обучения в рамках развивающего обучения:

1. Комплекс представляет собой целостность, а любая целостность это уже не простое механическое сложение элементов, а интегративное сложение, приводящее к новому качеству и подчиняющееся диалектике взаимоотношения части и целого.

2. Комплекс предполагает, как и любая система, структуру, а это значит, что понятийный комплекс обладает строением и внутренней формой организации, которую преподаватель может использовать как **методологическую программу познавательной деятельности** студентов.

3. Комплекс представляет собой системный подход в действии. Он позволяет осуществлять переход от описания к объяснению, от явлений – к их сущности, переходом от одних

структурных уровней к другим, более глубоким. Таким образом, комплексное изучение физических понятий приводит к необходимости в учебном процессе использовать методы системно-структурного анализа.

4. Любой понятийный комплекс может выступать в роли содержательной опоры в структуре учебного предмета.

5. Комплекс может рассматриваться как один из видов теоретического, то есть содержательного (по словам В.В. Давыдова) обобщения знаний.

6. Само конструирование понятийного комплекса в условиях подготовки учителей физики в вузе может рассматриваться как творческий процесс, который организует движение к познанию сущности, сущностных связей, способствует развитию теоретического мышления. Таким образом, самостоятельная работа по созданию комплексов выступает как один из приёмов развивающего обучения.

7. Понятийные комплексы должны составлять основу знаниевых блоков при использовании модульной технологии обучения студентов.

8. На базе понятийных комплексов отрабатываются такие приемы познавательной деятельности, как анализ, синтез, индукция, дедукция, сравнение, аналогия, восхождение от абстрактного к конкретному и др.

9. Понятийные комплексы позволяют содержание любого раздела курса общей физики представлять структурно, целостно, во взаимосвязях.

10. Понятийные комплексы имеют большое методологическое значение, т. к. являются активным средством осознания единства мира, формирования современного мировоззрения и выработки теоретического, интегративного мышления студентов.

Таким образом, учебный понятийный комплекс является средством для самостоятельного формирования диалектического мышления студентов, которое в настоящее время проявляется в естественных науках как теоретическое интегративное мышление.

Мы выделяем следующие основные особенности процесса формирования у студентов современного естественнонаучного мышления, формируемого посредством использования понятийных комплексов, представляющие интерес при разработке методики их использования в условиях развивающего обучения студентов общей физике.

1. Его основная задача – выделение и использование базовых дидактических принципов, позволяющих конструировать методически целесообразные учебные понятийные комплексы.

2. Конструирование учебных понятийных комплексов как совокупностей различных научных понятий, связанных друг с другом общим назначением, ориентированных на познание определённой проблемы и соотносящихся между собой как единое, особенное и общее.

3. Использование учебного понятийного комплекса в качестве средства формирования основополагающих физических понятий за счет включения студентов в самостоятельную познавательную деятельность для получения и развития новых знаний.

4. Постоянная методологическая рефлексия, то есть осознание методов и приёмов, посредством которых исследуется учебный понятийный комплекс как источник новых знаний.

5. Наиболее полное раскрытие сущности, содержания основополагающих физических понятий не только с позиции учебного предмета, но и выход за его пределы посредством комплексного подхода, включающего философские и методологические знания, представляющие собой наивысший уровень сформированности научных понятий, что ведет к сформированности современного комплексного системного мышления школьников и студентов, а это и является непосредственной целью и высшей ценностью научного познания при использовании учебных понятийных комплексов.

6. Строгая доказательность, обоснованность полученных результатов, достоверность выводов. Поэтому для работы с такими комплексами важное значение имеет логико-методологическая подготовка студентов, их философская культура, постоянное совершенствование диалектического мышления, умение правильно применять его законы и принципы.

7. Выбор таких педагогических систем обучения, в которых формирование методов и приёмов познавательной деятельности является не побочной, а одной из центральных задач, что позволяет формировать у студентов не только предметную, методологическую, но и профессиональную рефлексия. К таким педагогическим системам относится развивающее обучение.

Таким образом, анализ современного подхода к процессу формирования основополагающих физических понятий у студентов педвуза показывает, что более предпочтительной педагогической системой для этих целей является личностно ориентированная система развивающего обучения в сочетании с комплексным подходом, которые ориентируют студентов на индивидуальную траекторию развития личности и приводят к самообучению, саморазвитию, самоактуализации, самостоятельности и рефлексии, включает студентов в деятельность по формированию современного естественнонаучного мышления.

Библиографический список

1. Краевский В.В. *Проблемы научного обоснования обучения*. Москва: Просвещение, 1977.
2. Бабанский Ю.К. Взаимосвязь закономерностей, принципов обучения и способов его оптимизации. *Советская педагогика*. 1982; 11.
3. Лернер И.Я. Природа принципов обучения и пути их установления. *Принципы обучения в современной педагогической теории и практике: межвузовский сборник науч. трудов*. Челябинск: ЧГПИ, 1985.
4. Загвязинский В.И. Атаханов Р. *Методология и методы психолого-педагогического исследования*. Москва: Академия. 2001.
5. Корсаков С.Н. О соотношении комплексного и системного подходов. *Человек – наука – гуманизм: к 80-летию со дня рождения академика И.Т. Фролова*. Ответственный редактор А.А. Гусейнов. Москва: Наука, 2009.

References

1. Kraevskij V.V. *Problemy nauchnogo obosnovaniya obucheniya*. Moskva: Prosveschenie, 1977.
2. Babanskij Yu.K. Vzaïmosvyaz' zakononomernostej, principov obucheniya i sposobov ego optimizacii. *Sovetskaya pedagogika*. 1982; 11.
3. Lerner I.Ya. Priroda principov obucheniya i puti ih ustanovleniya. *Principy obucheniya v sovremennoj pedagogicheskoj teorii i praktike: mezhvuzovskij sbornik nauch. trudov*. Chelyabinsk: ChGPI, 1985.
4. Zagvyazinskij V.I. Atahanov R. *Metodologiya i metody psihologo-pedagogicheskogo issledovaniya*. Moskva: Akademiya. 2001.
5. Korsakov S.N. O sootnoshenii kompleksnogo i sistemnogo podhodov. *Chelovek – nauka – gumanizm: k 80-letiyu so dnya rozhdeniya akademika I.T. Frolova*. Otvetstvennyj redaktor A.A. Gusejnov. Moskva: Nauka, 2009.

Статья поступила в редакцию 30.05.17

УДК 377

Tazetdinova E.N., postgraduate, Department of Technologies, Entrepreneurship and Teaching Methods, Pedagogical Institute of Irkutsk State University (Irkutsk, Russia), E-mail: ms.igumnova@mail.ru

THE ROLE OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN DEVELOPING CIVIL IDENTITY. The work discusses the impact of research activities on the formation of civic identity study on the example of the educational organizations of secondary professional education. The paper presents results of a comparative analysis of the initial level of formation of civic identity among students of the study group before and after the integration of the research activities in the educational process. To identify the level of formation of civil identity the author uses a comprehensive questionnaire to determine the importance of the proposed social phenomena, the rating life values, attitude to the patriotism of the study group. The research works out criteria, levels and indicators of formation of civil identity of students receiving a law degree.

Key words: development strategy, educational process, student, civic identity, research activities, social phenomenon.

Е.Н. Тазетдинова, аспирант каф. технологии, предпринимательства и методик их преподавания, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет. Педагогический институт», г. Иркутск, E-mail: ms.igumnova@mail.ru

РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Рассматривается вопрос влияния исследовательской деятельности на формирование гражданской идентичности обучающихся на примере образовательной организации среднего профессионального образования. Представлены результаты сравнительного анализа исходного уровня сформированности гражданской идентичности у обучающихся исследуемой группы до и после интеграции исследовательской деятельности в образовательный процесс. Для выявления уровня сформированности гражданской идентичности использовался комплексный опросник, позволяющий определить значимость предложенных социальных явлений, рейтинг жизненных ценностей, отношение к патриотизму исследуемой группы. Представлены критерии, уровни и показатели сформированности гражданской идентичности обучающихся получающих юридическое образование.

Ключевые слова: стратегия развития воспитания, образовательный процесс, обучающийся, гражданская идентичность, исследовательская деятельность, социальные явления.

Принятый на федеральном уровне комплекс нормативно-правовых актов, определяющий приоритеты государственной политики развития образования и воспитания ставит перед педагогическим сообществом новые задачи. Воспитательный процесс в образовательной организации в первую очередь должен быть направлен на формирование гражданской идентичности подрастающего поколения, воспитание граждан демократического общества, способных реализовать свой личностный потенциал в интересах поступательного развития России, осуществлять самостоятельный выбор в пользу гуманистических общечеловеческих и национальных ценностей [1]. Воспитание и уровень жизни населения как социальные явления взаимосвязаны и взаимозависимы.

Важнейшим критерием сформированности гражданской идентичности, по мнению Ж.Т. Тощенко, является вовлечённость каждого человека во все основные виды деятельности государства [2, с. 25 – 26]. Теснейшим образом с гражданской идентичностью связано правосознание. Права и свободы личности являются системной характеристикой гражданского общества, а развитие правосознание – важнейший элемент гражданской культуры общества.

В ГАПОУ «Иркутский колледж экономики, сервиса и туризма», на базе которого ведется работа над научно-исследовательской темой «Формирование гражданской идентичности в условиях современного профессионального образования» в качестве одной из форм, способствующей формированию гражданской идентичности в процессе образовательной деятельности является исследовательская деятельность путем ее интеграции в учебную деятельность образовательного процесса.

В качестве экспериментальной группы выступили обучающиеся первого и второго курсов по специальности «Право и организация социального обеспечения». В начале работы была поставлена задача определить исходный уровень сформированности гражданской идентичности у обучающихся исследуемой группы. Целесообразность этих мероприятий, на наш взгляд, обусловлена тем, что наибольшего образовательного эффекта в ходе подготовки будущих юристов к формированию гражданской идентичности, которая должна удовлетворять требованиям результативности и целесообразности, можно лишь в результате правильной постановки целей и задач образовательного процесса, которые будут адекватны уровню подготовленности будущих специалистов. Для этого необходимо предварительно выявить уровень сформированности гражданской идентичности у обучающихся и внутренней мотивации, психологической готовности к освоению основным смысловым содержанием гражданской идентичности или отсутствие таковой.

Для оценки уровня сформированности гражданской идентичности обучающихся нам необходимо выявить критерии. Под критерием мы понимаем тот признак, относительно которого может быть произведено выделение исследуемого явления, его сравнение по степени развития у обследуемых.

В проводимом исследовании, гражданская идентичность определяется как результат процесса самоотжествления субъекта с социальными группами в соответствии с когнитивным, эмоциональным, ценностно-ориентировочным и деятельностным критериями. Для оценки уровня сформированности гражданской идентичности обучающихся было предположено следующее их содержание:

1) когнитивный критерий включает в себя знание личности о гражданских правах и обязанностях, формирующее правомерное поведение.

2) эмоциональный критерий отражает переживание личностью своей принадлежности к государству, гражданскому обществу.

3) ценностно-ориентировочный критерий заключается в признании и соблюдении прав и свобод человека и гражданина, толерантности, веротерпимости, уважении правовых основ государства.

4) деятельностный критерий представляется, как способность и желание гражданина проявлять активную гражданскую позицию [3, с. 142 – 143].

Для выявления уровня сформированности гражданской идентичности мы использовали комплексный Опросник, позволяющий определить значимость предложенных социальных явлений, рейтинг жизненных ценностей, отношение к патриотизму исследуемой группы, а так же предложили пройти анкетирование «Самооценка сформированности гражданской идентичности личности». В опросе приняло участие 40 обучающихся. На вопрос определить значимость социальных явлений 72% опрошенных приоритетным выбрали вариант «я гражданин РФ», по 14% выбрали «я житель Иркутской области» и «я представитель своей нации». Из результатов опроса обучающихся исследуемой группы видно, что наиболее значимым для них является осознание того, что они являются гражданами РФ. Результаты опроса, определяющие рейтинг жизненных ценностей показали, что 52% определили значимым для себя равенство и законность, 50% свободу, 17% толерантность, 15% профессионализм и только 2% гражданскую идентичность (лояльность к государству и отождествление себя с гражданами РФ). Несмотря на то, что более половины опрошенных выбрали ценности: равенство, законность и свободу, являющимися основой конституционного строя РФ, а гарантом их незыблемости есть государство, обучающиеся не видят связи между ценностью гражданской идентичности и указанными ими выше в рейтинге ценностей.

Выявление особенностей понимания участниками опроса понятия «патриотизм» показало, что более 40% опрошенных патриотизм связывают с уважением традиций, с критикой недостатков и в тоже время с чувством любви к Родине, 17% полагают, что патриотизм начинается с семьи или работы с полной отдачей по своей специальности. Вместе с тем более 30% опрошенных считают недостаточными имеющиеся знания для адекватных оценок перечисленных социальных явлений.

Обучающимся предлагалось провести самооценку сформированности гражданской идентичности.

Приведённые в ходе работы данные позволили сделать вывод о невысоком уровне сформированности гражданской идентичности обучающихся колледжа по специальности «Право и организация социального обеспечения» (табл.1).

Гражданская идентичность студентов развивалась на основе анализа их мотивации к исследовательской деятельности с использованием тестовых методик диагностики.

Для выявления отношения обучающихся к исследовательской деятельности, мы использовали анкету «Готовность к исследовательской деятельности». На вопрос «Привлекает ли Вас исследовательская деятельность?» в начале 2016 – 2017 учебного года 32% опрошенных обучающихся ответили утвердительно. Соответственно 20% ответили отрицательно, остальные

Таблица 1

Критерии, уровни и показатели сформированности гражданской идентичности

Критерии	Уровни	Показатели	Результат
Когнитивный	Высокий	Высокая степень знаний формирующих правомерное поведение	30%
	Средний	Удовлетворительная степень знаний формирующих правомерное поведение	57,5%
	Низкий	Низкая степень знаний, склонность к правонарушению	12,5%
Эмоциональный	Высокий	Адекватное отношение к государству и гражданскому обществу	30%
	Средний	Удовлетворенное отношение к государству и гражданскому обществу	70%
	Низкий	Обучающиеся не испытывают чувства отождествления себя с государством и гражданским обществом	12,5%
Ценностно-ориентировочный	Высокий	Абсолютное признание и соблюдение прав и свобод человека и гражданина	42,5%
	Средний	Удовлетворительная степень признания прав и свобод человека и гражданина	32,5%
	Низкий	Поддерживать при любых обстоятельствах представителей только своей национальности	25%
Деятельностный	Высокий	Сформирована активная гражданская позиция	37,5%
	Средний	Проявляют гражданскую позицию эпизодически	45%
	Низкий	Отсутствует желание проявлять гражданскую позицию	17,5%

затрудились с ответом. На вопрос «Какие мотивы участия в исследовательской деятельности являются для Вас значимыми?» 22% обучающихся выбрали значимость для будущей профессиональной деятельности, 14% – интерес к познанию, 30% – возможность глубже изучить предмет; 35% – личностное саморазвитие. В нашем случае, сильным мотивом учения считается познавательный интерес, который в определенных условиях становится устойчивым образованием самой личности, мощной побудительной силой ее деятельности.

Интеграция исследовательской деятельности в образовательный процесс рассматривается нами как системный процесс, когда исследовательское обучение не является некоторой надстройкой к существующей системе обучения, а обоснованно и гармонично интегрируется в данный процесс, обеспечивая его новые возможности.

На занятиях теоретического обучения процесс «погружения» в исследовательскую работу был организован так, чтобы элементы исследований присутствовали во всех формах учебного процесса: на лекциях – опора на последние достижения науки в юридической сфере; на практических занятиях доминировали следующие приемы: сравнение, анализ, синтез и обобщение, доказательства и опровержение, обсуждение, беседы, коммен-

тирования, дискуссии. Практиковалось использование на уроках ситуаций, в которых обучающиеся сами обнаруживали проблему, формулировали её, пытались реализовать на практике, доказывая и подтверждая собственную позицию, участвовали в дискуссии. К примеру, анализировались биографии юристов-патриотов нашей Родины с выявлением их жизненных целей, принципов, ценностей, особенностей поведения в конкретных жизненных ситуациях, их отношения к собственной Отчизне с подготовкой исследовательских проектов в виде рефератов и эссе. В результате такой работы студенты получали возможность ориентироваться в определении жизненных и профессиональных целей на патриотические идеалы, что способствовало развитию критериев гражданской идентичности.

Результаты исследования, полученные в ходе экспериментальной работы (рис. 1) показали, что в исследуемой группе обучающихся произошли ожидаемые изменения уровня сформированности гражданской идентичности. Количество обучающихся с низким когнитивным уровнем уменьшилось на 7 % в то время как обучающихся с высоким когнитивным уровнем мотивации возросло на 27%; низкий эмоциональный уровень уменьшился на 6,5%, а высокий уровень соответствующего критерия увеличился на 26,5%; низкий ценностно-ориентировочный уровень

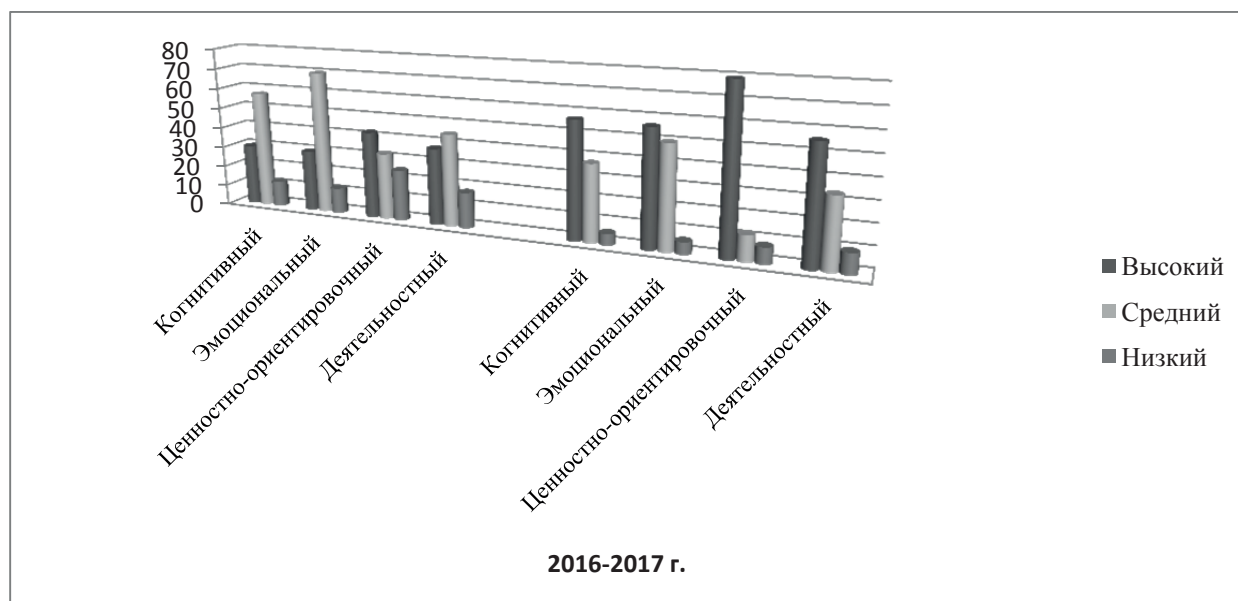


Рис. 1. Соотношение показателей сформированности уровня гражданской идентичности

уменьшился на 17%, а высокий увеличился на 37%; низкий деятельный уровень уменьшился на 7,5%, а высокий увеличился на 18,5%.

Для доказательства того, что исследовательская деятельность положительно влияет на динамику формирования гражданской идентичности обучающихся по специальности «Право и организация социального обеспечения» был использован кри-

терий знаков G [4, с. 50]. Этот критерий относится к непараметрическим и применяется только для связанных выборок. Расчет указанного критерия показал, $G_{эм} = 1$ и этот показатель совпадает с $G_{кр}$ для 1% значимости. Тем самым доказывается гипотеза H_1 – о различии, т. е. исследовательская деятельность положительно влияет на формирование гражданской идентичности обучающихся.

Библиографический список

1. Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года: распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 г. № 996-р. *Российская газета*. 2015; 8 июня.
2. *Основы политической социологии*: учебник. Под редакцией Ж.Т. Тощенко. Москва – Нижний Новгород. 1998: 25 – 26.
3. Тимошенко А.И., Тазетдинова Е.Н. Гражданская идентичность и приемы ее формирования в профессиональной образовательной организации. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2016 3 (23): 142 – 143.
4. Тимошенко А.И. *Математические основы психологии: основные методы обработки данных*: учебно-методическое пособие. 2 изд., перераб. и доп. Братск: ГОУ ВПО «БрГУ», 2008.

References

1. Ob utverzhdenii Strategii razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii do 2025 goda: rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 29.05.2015 g. № 996-r. *Rossiyskaya gazeta*. 2015; 8 iyunya.
2. *Osnovy politicheskoy sociologii*: uchebnik. Pod redakciej Zh.T. Toschenko. Moskva – Nizhnij Novgorod. 1998: 25 – 26.
3. Timoshenko A.I., Tazetdinova E.N. Grazhdanskaya identichnost' i priemy ee formirovaniya v professional'noj obrazovatel'noj organizacii. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2016 3 (23): 142 – 143.
4. Timoshenko A.I. *Matematicheskie osnovy psihologii: osnovnye metody obrabotki dannyh*: uchebno-metodicheskoe posobie. 2 izd., pererab. i dop. Bratsk: GOU VPO «BrGU», 2008.

Статья поступила в редакцию 23.05.17

УДК 378

Ukolova L.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow City Teachers' Training University (Moscow, Russia),

E-mail: ukolovali@yandex.ru

Gribkova O.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Vocal and Choral Conducting Department, Moscow City Teachers' Training University (Moscow, Russia), E-mail: Grol@mail.ru

Go Hua (PRC), postgraduate, Moscow City Teachers' Training University (Moscow, Russia), E-mail: ukolovali@yandex.ru

Van Tszin (PRC), postgraduate, Moscow City Teachers' Training University (Moscow, Russia), E-mail: ukolovali@yandex.ru

THE CLASSIFICATION OF TYPES OF ACCOMPANIMENT AND THE NATURE OF STYLE. The article discusses the musical "texture" of the work. In a broad sense, it is one of the parties of the musical form, in a narrow sense, it is making music fabric, musical presentation. In the XX century in connection with the separation of piano playing in two parts as independent self-determined accompaniment performance, resulting in a new profession "accompanist". The nature of the texture of the accompaniment is highly varied. It depends on many factors, first and foremost, on the change of the billing support connected with historical features of its formation. Each time has its own canons. Different epochs and historical stages in their own way reflect reality in some way influence the formation of musical styles, genres, forms.

Key words: piano performance, amateur music-making, formation of musical styles, genres, forms, types and texture, examples of textured narrative in works of composers of different epochs.

Л.И. Уколова, д-р пед. наук, проф., зав. каф. музыкального искусства института культуры и искусств, г. Москва,

E-mail: ukolovali@yandex.ru

О.В. Грибова, д-р пед. наук, проф. каф. музыкального искусства института культуры и искусств института культуры и искусств, г. Москва, E-mail: Grol@mail.ru

Го Хуа (КНР), аспирант каф. музыкального искусства института культуры и искусств, г. Москва,

E-mail: ukolovali@yandex.ru

Ван Цзин (КНР), аспирант каф. музыкального искусства института культуры и искусств, г. Москва,

E-mail: ukolovali@yandex.ru

КЛАССИФИКАЦИЯ ТИПОВ АККОМПАНЕМЕНТА И ХАРАКТЕР ФАКТУРЫ

В статье рассматривается музыкальная «фактура» произведения. В широком смысле – одна из сторон музыкальной формы, в более узком – оформление музыкальной ткани, музыкальное изложение. В XX веке в связи с отделением фортепианного исполнительства на две части в качестве самостоятельного самоопределилось концертмейстерское исполнительство, в результате чего появилась новая профессия «концертмейстер». Характер фактуры аккомпанемента весьма разнообразен. Он зависит от многих факторов, в первую очередь, изменения фактуры сопровождения связаны с историческими особенностями её становления. Каждому времени присущи свои каноны. Разные эпохи и исторические этапы по-своему отражают действительность и определённым образом влияют на формирование музыкальных стилей, жанров, форм.

Ключевые слова: фортепианное исполнительство; любительское музицирование; формирование музыкальных стилей, жанров, форм; виды фактуры; примеры фактурного изложения; творчество композиторов различных эпох.

На протяжении трёх веков концертмейстерское искусство претерпело большие изменения, пройдя путь от любительского музицирования, исполняемого в домашних условиях, до высоко-профессионального концертного выступления, в котором фортепианная партия стала равнозначной с вокальной партией. В XX веке в связи с отделением фортепианного исполнительства на две части в качестве самостоятельного самоопределилось кон-

цертмейстерское исполнительство, в результате чего появилась новая профессия «концертмейстер».

Характер фактуры аккомпанемента весьма разнообразен. Он зависит от многих факторов, в первую очередь, изменения фактуры сопровождения связаны с историческими особенностями её становления. Каждому времени присущи свои каноны. Разные эпохи и исторические этапы по-своему отражают действи-

тельность и определённым образом влияют на формирование музыкальных стилей, жанров, форм.

Слово «фактура» в переводе с греческого обозначает «изготовление, обработка, строение». В широком смысле – одна из сторон музыкальной формы, в более узком – оформление музыкальной ткани, музыкальное изложение.

Монодическая фактура. Предполагает только горизонтальное измерение. Примерами могут послужить григорианское пение и знаменный распев, где однопосная музыкальная ткань и фактура тождественны.

Полифоническая фактура. Её сущность заключается в соотнесённости одновременно звучащих мелодических линий, относительно самостоятельное развитие которых, составляет логику музыкальной формы. Важными качествами являются плотность и разряжённость, «вязкость» и «прозрачность», которые регулируются числом полифонических голосов (например, месса Дж. Палестрины, fuga И. С. Баха до мажор). Для полифонической фактуры типичны единство рисунка, отсутствие резких контрастов звучности, постоянное число голосов. Одним из свойств является текучесть, которая достигается стиранием цезур, незаметность переходов от одного голоса к другому. Огромное значение для этой фактуры имеет ритмическое и тематическое соотношение голосов.

Типы полифонической фактуры:

1) *хоральная фактура*, возникающая при одинаковых длительностях в голосах. В этом случае движение определяется развёртыванием мелодической линии в каждом из голосов. Данная фактура не тождественна аккордово-гармонической.

2) *Фактура, основанная на метроритмической независимости голосов*, как в мензуральных канонах. Мензуральная нотация допускала фиксирование и высоты и относительной длительности звуков. Самым распространённым типом является комплементарная полифоническая фактура, которая определяется тематическим и ритмическим подобием самостоятельных голосов (в имитациях, канонах, fugaх и др.) Необходимо отметить, что полифоническая фактура не исключает резкого ритмического расслоения и неравнозначно расслоения голосов: контрапунктирующие голоса (мессы, мотеты 15 – 16 веков).

3) *Разнотемная полифония*, создающая живописное, фактурное сплетение. Своё развитие она получила в музыке 19 20 веков (заключение оперы Вагнера «Валькирия»).

4) *Фактура линейной полифонии*, основанная на движении гармонически и ритмически не соотнесенных голосов (например, Д. Мийо «Камерные симфонии»).

5) *Фактура, связанная со сложными диссонирующими дублировками* и переходящую в полифонию пластов (наиболее часто встречается в произведениях Мессиана).

6) *«Дематериализованная» пуантилистическая фактура* – музыкальная мысль излагается не в виде тем или мотивов, а с помощью отрывистых звуков (преимущественно с широкими скачками), окружённых паузами. Для пуантилизма характерна пёстрая россыпь ярких точек (звуков). Это один из современных методов композиции – письмо «точками». Основателем пуантилизма считается А. Веберн.

7) *Фактура, создающая ощущение многоголосной тяжести оркестрового контрапункта*. Такая фактура встречается в произведениях А. Берга и А. Шёнберга. Она в корне противоположна «дематериализованной» пуантилистической фактуре.

8) *Полифоническая фактура алеаторных эффектов* – строится по принципу случайности. Представителем этого течения в современной музыке является В. Лютославский. Примером может служить музыкальная композиция, которая строится с помощью «жребия» – на основе ходов шахматной игры, числовых комбинаций, разбрызгивания чернил на нотной бумаге, бросания игровых костей (отсюда название – алеаторика, что в переводе с латинского обозначает «игральная кость», «случайность»).

Другой метод: привнесение элементов случая конкретно в процесс исполнения произведения, например, перестановка по инициативе исполнителя отдельных её кусков, но это, по существу, снимает с композитора всякую ответственность за своё произведение, перекладывая её на исполнителя.

Зачастую нотная запись произведений представляет собой ряд намёков-символов. При этом композиторы часто или полностью отказываются от пятилинейной нотной системы. Используются одновременная несогласованная игра нескольких оркестров, коллективная импровизация музыкантов оркестра «кто во что горазд». Алеаторика возникла в 1957 году.

Гармоническая фактура предполагает многообразие типов рассматриваемой фактуры. Первым и самым простым является разделение на гомофонно-гармоническую и аккордовую. *Аккордовая фактура* многоритмична: все голоса изложены в ней звуками одинаковой длительности (например, начало увертюры-фантазии «Ромео и Джульетта» П.И. Чайковского). *Гомофонно-гармоническую фактуру* отличает чёткое разделение рисунков баса, мелодии и дополняющих подголосков (например, Ф. Шопен – начало нокturna до минор).

Различают следующие типы изложения гармонических звуков:

Гармоническая фигурация аккордово-фигуративного типа, представляющая собой форму поочерёдного изложения звуков аккорда. Яркий пример тому прелюдия до мажор из 1-го тома ХТК И. С. Баха.

1. Ритмическая фигурация – повторение звука или аккорда (поэма Скрябина ре мажор op.32, № 2).

2. Различные дублировки, например, в октаву при оркестровом изложении (менуэт из симфонии соль минор В. А. Моцарта) или длительное удвоение в терцию, сексту, образующее «ленточное движение» («Музыкальный момент» С.В. Рахманинова, op.16, № 3).

3. Разнообразные виды мелодических фигураций, опирающиеся на привнесение мелодического движения в гармонические голоса – усложнение аккордовой фигурации проходящими и вспомогательными звуками (этюд до минор Ф. Шопена, op.10, №12), мелодизация (хор и оркестровое изложение основной темы в начале 4 картины оперы «Садко» Н. А. Римского-Корсакова), полифонизация голосов (вступление к «Лоэнгрину» Вагнера, мелодико-ритмическое «оживление» органного пункта (4 картина «Садко»).

Затрагивая тему эволюции фактуры, необходимо упомянуть имена тех композиторов, которые сыграли огромную роль в обновлении и разнообразии её типов. К числу таких музыкантов относится, например, Д. Палистрина, который на протяжении многих тактов мог применять фигурацию возникающих аккордов, с помощью сложных полифонических и хоровых средств. В начале XVII века композиторы использовали в произведениях несложные приёмы и рисунки смешанной гармонической и полифонической фактуры. Лишь во второй половине XVII века её выразительная роль усилилась. Фактурные открытия И.С. Баха дали большой толчок развитию творчества композиторов классиков. В музыке венских композиторов наблюдается ясность гармонии и чёткость фактурных рисунков. Они использовали несложные фактурные средства и основывались на общих формах движения (пассажи, арпеджио).

Для музыки эпохи XIX века характерно многообразие типов фактуры. Ярким примером фактурного изложения является творчество Ф. Листа (соната си минор и пьеса для фортепиано «Серые облака»). Изменение фактуры происходит в мелодизации гармонического склада, превращающееся иногда в полифоническое изложение. Примером тому может служить тема побочной партии в экспозиции первой баллады Ф. Шопена. Одни из самых главных достижений XIX века в области фактуры являются усиление её насыщенности и тематическая концентрированность. В этот период появляются фактура-гармония и фактура-тема. Смысл их заключается в том, что при определённых условиях гармония как бы переходит в фактуру, а выразительность определяется не только звуковым составом, но и живописностью расположения. Наиболее важным является фактурное исполнение аккорда. Примерами фактуры-гармонии являются произведения М. П. Мусоргского. Это явление типично для музыки XX века (сочинения А.Н. Скрябина, С.В. Рахманинова, К. Дебюсси). В других примерах слияние фактуры и гармонии определяет тембр (фортепианная пьеса «Скарбо» М. Равеля). Это особенно ярко проявляется в оркестровом приёме «совмещения подобных фигур», когда звучание возникает из соединения ритмических вариантов одной фактурной фигуры. Такой приём получил блестящее развитие в творчестве И.Ф. Стравинского (начало балета «Петрушка»).

Разнообразные способы фактуры существуют в искусстве XX века: усиление роли фактуры, индивидуализация фактурных приёмов, слияние разнообразных фактурных особенностей национальной музыки с современной гармонической и оркестровой техникой, тематизация, приводящая к равенству тематизма и фактуры.

Библиографический список

1. Уколова Л.И. *Педагогическая модель музыкальной среды в образовательном пространстве*. Москва, 2011.
2. Уколова Л.И. *Педагогически организованная музыкальная среда как средство становления духовной культуры растущего человека*. Диссертация ...доктора педагогических наук. Москва, 2008.
3. Уколова Л.И. Музыкальная среда как показатель развития культуры личности *Материалы Международной научно-практической конференции*. Москва: РУДН, 2010.

References

1. Ukolova L.I. *Pedagogicheskaya model' muzykal'noj sredy v obrazovatel'nom prostranstve*. Moskva, 2011.
2. Ukolova L.I. *Pedagogicheski organizovannaya muzykal'naya sreda kak sredstvo stanovleniya duhovnoj kul'tury rastuschego cheloveka*. Dissertaciya ...doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2008.
3. Ukolova L.I. *Muzykal'naya sreda kak pokazatel' razvitiya kul'tury lichnosti* *Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Moskva: RUDN, 2010.

Статья поступила в редакцию 28.05.17

УДК 378

Ukolova L.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow City Teachers' Training University (Moscow, Russia),

E-mail: ukolovali@yandex.ru

Gribkova O.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Vocal and Choral Conducting Department, Moscow City Teachers' Training University (Moscow, Russia), E-mail: Grol@mail.ru**Go Hua** (PRC), postgraduate, Moscow City Teachers' Training University (Moscow, Russia), E-mail: ukolovali@yandex.ru**Van Tszin** (PRC), postgraduate, Moscow City Teachers' Training University (Moscow, Russia), E-mail: ukolovali@yandex.ru

THE EDUCATIONAL ROLE OF MUSICAL CULTURE AS A FACTOR OF COMMUNICATION WITH THE EXTERNAL MUSICAL ENVIRONMENT. The article discusses the contents of the concept of culture, which is revealed through its many manifestations. The study of these phenomena allows getting acquainted with the cultural phenomena, one of which is music. Culture includes not only what is outside of the man, but the change that he produces in himself, in his heart, i.e. in its own physical and spiritual identity. The authors argue that musical culture has a comprehensive impact on individual livelihoods, based on the degree of appropriation of personality embodied in the music of universal values and ideals. The article stresses that music brings up certain attitudes, tastes, aspirations, and the students do not suspect that they are "raised".

Key words: music, culture of personality, problem of education by means of musical environment, musical and artistic culture, activities for creation, storage, reproduction, distribution, perception and use of musical values.

Л.И. Уколова, д-р пед. наук, проф., зав. каф. музыкального искусства института культуры и искусств, г. Москва,

E-mail: ukolovali@yandex.ru

О.В. Грибова, д-р пед. наук, проф. каф. музыкального искусства института культуры и искусств института культуры и искусств, г. Москва, E-mail: Grol@mail.ru**Го Хуа (КНР)**, аспирант каф. музыкального искусства института культуры и искусств, г. Москва, E-mail: ukolovali@yandex.ru**Ван Цзин (КНР)**, аспирант каф. музыкального искусства института культуры и искусств, г. Москва,

E-mail: ukolovali@yandex.ru

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РОЛЬ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ФАКТОР ОБЩЕНИЯ С ВНЕШНЕЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ СРЕДОЙ

В статье речь идет о содержании понятия культуры, которое раскрывается через её многочисленные проявления. Изучение этих проявлений позволяет знакомиться с явлениями культуры, одним из которых является музыка. Культура включает в себя не только то, что находится вне человека, но и изменения, которые он производит в самом себе, в своей душе, т.е. в собственном физическом и духовном облике. Авторы утверждают, что музыкальная культура имеет всестороннее влияние на индивидуальную жизнедеятельность, исходя из степени присвоения личностью воплощенных в музыке общечеловеческих ценностей и идеалов. В статье подчеркивается, что музыка воспитывает определенные взгляды, вкусы, стремления, а учащиеся при этом и не подозревают, что их «воспитывают».

Ключевые слова: музыка, культура личности, проблема воспитания средствами музыкальной среды, музыкальной и художественной культуры, виды деятельности по созданию, хранению, воспроизведению, распространению, восприятию и использованию музыкальных ценностей.

Широта явлений, охватываемых культурой, и возрастание ее роли в жизни современного общества делает необходимым раскрыть ее сущность, потенциал и возможности глубокого воздействия, как на исторический процесс, так и на каждого человека.

Кроме того, культура включает в себя не только то, что находится вне человека, но и изменения, которые он производит в самом себе, в своей душе, т.е. в собственном физическом и духовном облике. Таким образом, содержание понятия культуры раскрывается через ее многочисленные проявления. Изучение этих проявлений позволяет знакомиться с явлениями культуры, одним из которых является музыка.

Музыка, будучи искусством исполнительским, обладает двойным статусом бытия своих произведений и, соответственно, имеет две взаимосвязанные формы музыкального постижения. Одна из них – слушание музыки – представляет собой своео-

бразную систему «восприятие – исполнение», то есть восприятие музыки на позиции исполнения, в силу чего музыкальное произведение обращается к слушателю преимущественно звуко-слуховой стороной своей музыкально-интонационной целостности. Вторая форма постижения – восприятие музыки как непосредственного общения. Это – целостная, цельная, итоговая форма музыкального восприятия. Она основывается на понимании музыкального произведения как выразительного, музыкально-обусловленного момента жизни исполнителя, в искренности его обращения к слушателям.

По определению Ю.Н. Холопова, музыка – это искусство интонируемого смысла, поскольку природа музыки не столько звуковая (звук как акустическое, физическое явление), сколько интонационная – от тона, интонации человеческой речи, несущей смысл, мысль. «Интонация в музыке – есть выразительно-смысловое единство, существующее в невербально-звуковой

форме и функционирующее при участии музыкального опыта и внемusикальных ассоциаций» [1].

«Вызывая определенный строй чувств, — отмечает О.А. Апраксина, — а вместе с ним и определенный строй мыслей, музыка без навязчивости и дидактизма воспитывает определённые взгляды, вкусы, стремления, а учащиеся при этом и не подозревают, что их «воспитывают» [2].

Музыкальная культура, чаще всего, трактуется как совокупность созданных обществом художественных ценностей, а также исторически определенная тема их воспроизводства и функционирования. По мнению А. Сохора, музыкальная культура общества есть единство музыки и ее социального функционирования. Это сложная система, в которую входят: музыкальные ценности, создаваемые или сохраняемые в данном обществе; все виды деятельности по созданию, хранению, воспроизведению, распространению, восприятию и использованию музыкальных ценностей; все субъекты такого рода деятельности вместе с их знаниями, навыками и другими качествами, обеспечивающими ее успех; все учреждения и социальные институты, а также инструменты и оборудование, обслуживающие эту деятельность.

Музыкальную культуру общества можно разделить на профессиональную и непрофессиональную области, положив в основу разделения деятельность субъектов по признаку разделения труда. В этом случае профессиональная область охватывает тех людей, для которых занятия музыкой являются основными, что определяется тремя моментами: музыкальная деятельность служит для них главным источником существования; музыка осознается в качестве самого важного дела их жизни; результаты их деятельности воспринимаются обществом как ценные, благодаря чему эти люди являются профессионалами-музыкантами в глазах общества и окружающих [3].

Анализируя теоретические исследования по этой проблеме, мы можем констатировать, что общая характеристика музыкальной культуры — это совокупность созданных обществом музыкальных ценностей, а также исторически определенной системы, их воспроизводство и функционирование.

Культурологический подход к музыкально-педагогической деятельности является основным в научных работах Л.В. Горюнова, С.М. Каргапольцева, А.Н. Малюкова, Ю.Н. Холопова и других. Сущность данного подхода заключается в формировании художественного вкуса и интеллектуальных потребностей, при котором разработка и реализация в саморазвитии образовательных систем находится в полном соответствии с современным Законом Российской Федерации «Об образовании», где подчеркнуто, что содержание современного образования должно обеспечить интеграцию личности в систему мировой и национальной культур. Позиция «Музыка в контексте культуры» выражает сущность данного подхода. Ученые, определяя содержание понятия «музыкальная культура», отмечают её всестороннее влияние на индивидуальную жизнедеятельность, исходя из степени присвоения личностью воплощенных в музыке общечеловеческих ценностей и идеалов. При этом содержательный компонент музыкальной культуры включает в себя совокупность знаний, умений и навыков, позволяет растущей личности адекватно распознавать и присваивать несомые музыкой созидательные, нравственно-духовные идеи, воплощая их в расширяющемся пространстве социального взаимодействия.

Анализ работ крупнейших музыкантов-педагогов (М. Гринберг, Г.Г. Нейгауз, Я. Флиер и др.) свидетельствует о значении эмоционального компонента в творческой деятельности. «Знакомство с музыкальным произведением вызывает эмоциональное «заражение», затем возникает общее представление о музыке, которое переходит к постепенному прояснению и уточнению замысла, деталей исполнения» [4]. Таким образом, эмоциональное восприятие музыкального произведения и осознание его в

целом и в деталях — это результат творческого понимания музыки.

Следовательно, восприятие произведений искусств, их переживание и эстетические оценки, исполнительская и исследовательская деятельность являются методами воспитания личности и приобщения к искусству и способами развития их творческих способностей.

Воспитательный потенциал культурной среды города реализуется, в частности, на уроках музыки, предоставляющих педагогам возможность обращения к форме интегрированных уроков как важнейшего фактора личностного развития личности в образовательном процессе.

Это направление современной педагогики рассматривает сам процесс гуманистического воспитания школьников в русле выявления и осознания культурного потенциала мегаполиса в формировании личностно-ценностной сферы учащихся, являющейся одной из наиболее значимых в процессе развития их духовности [5].

Культурная среда города, педагогически направленная на патриотическое, нравственно-этическое, эстетическое воспитание школьников может активно способствовать повышению эффективности процесса приобщения учащихся к культуре в самом широком смысле, интегрируя в себе все направления эстетического, интеллектуального, морально-нравственного воспитания [6].

На современном этапе развития нашего общества высвечиваются новые приоритеты образования и воспитания, которые должны способствовать формированию гражданственности, выступающей в данном случае не только как результат усвоения правовых и морально-нравственных норм жизни, но как многоуровневое интегральное качество личности, базирующееся на общечеловеческих ценностях, традициях народа, ощущении внутренней свободы и, одновременно, ответственности личности перед собой и другими членами общества, что является залогом построения правового государства.

Образовательно-культурная среда, как было показано выше, распространяется и на область дополнительного образования, и на образовательную деятельность музеев, являющиеся частью общего культурно-образовательного пространства. Это говорит о ее всеобъемлющем, универсальном характере.

Таким образом, корпус научных трудов, в которых, так или иначе, затрагиваются различные аспекты формирования и педагогического потенциала культурной среды в образовательном процессе — школы, вуза, учреждений дополнительного образования, педагогики семьи и т.д. является представительным, и может быть определен как теоретический базис для дальнейших педагогических разработок и исследований. Кроме того, следует отметить, что большая часть данных работ апробирована в педагогической практике и содержит конкретные методические рекомендации, программы, учебные пособия.

Между тем такой значимый для курса модернизации отечественного образования аспект культурной среды как педагогически организованная музыкальная среда затронут в исследованиях не был, что обуславливает актуальность обращения к этой многокомпонентной проблеме и необходимость глубокой разработки этого вопроса.

В связи с тем, что в данном исследовании мы определяем педагогически организованную музыкальную среду как наиболее влияющую в плане формирования духовных устремлений подрастающего поколения, аккумулирующую в себе все разнообразие компонентов развития личности, естественно будет предположить, что именно этот вид культурной среды является наиболее эффективным основанием при создании модели образовательного процесса, отвечающего требованиям современности [5, с. 151 — 153].

Библиографический список

1. Холопов Ю.Н. *Музыка как вид искусства*. Москва, 1994.
2. Апраксина О.А. *Современные задачи музыкального воспитания*. Москва, 1975.
3. Сохор А.Н. *Воспитательная роль музыки*. 2-е изд. Москва, 1975.
4. Нейгауз Г. *Об искусстве фортепианной игры*. Москва, 1967.
5. Уколова Л.И. *Педагогически организованная музыкальная среда как средство становления духовной культуры растущего человека*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2008.
6. Уколова Л.И. Музыкальная среда как показатель развития культуры личности. *Материалы Международной научно-практической конференции*. Москва: РУДН, 2010.
7. Уколова Л.И. Влияние культурно-образовательной среды на процесс воспитания растущего человека. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 6: 274 — 276.

References

1. Holopov Yu.N. *Muzyka kak vid iskusstva*. Moskva, 1994.
2. Apraksina O.A. *Sovremennye zadachi muzykal'nogo vospitaniya*. Moskva, 1975.
3. Sohor A.N. *Vospitatel'naya rol' muzyki*. 2-e izd. Moskva, 1975.
4. Nejgauz G. *Ob iskusstve fortepiannoj igry*. Moskva, 1967.
5. Ukolova L.I. *Pedagogicheski organizovannaya muzykal'naya sreda kak sredstvo stanovleniya duhovnoj kul'tury rastuschego cheloveka*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2008.
6. Ukolova L.I. *Muzykal'naya sreda kak pokazatel' razvitiya kul'tury lichnosti. Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Moskva: RUDN, 2010.
7. Ukolova L.I. *Vliyanie kul'turno-obrazovatel'noj sredy na process vospitaniya rastuschego cheloveka*. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 6: 274 – 276.

Статья поступила в редакцию 28.05.17

УДК 378.1

Yuan Fanfan, postgraduate, Institute of pedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia),
E-mail: yuan-fanfan@yandex.ru

TRAINING OF STUDENTS FOR SCIENTIFIC-RESEARCH ACTIVITIES IN CHINA. The article reveals the specifics of the organizational and pedagogical conditions for teaching students to conduct research activities in Chinese universities. The state "Plan of Jomolungma" has been realized in the universities of Tsinghua, Fudan, Nanking University, basis of this special programs and projects is the training talented students. The article presents the results of survey students of various Chinese universities in order to identify the organizational and pedagogical conditions created for students to conduct research and science activities. The material, pedagogical and psychological factors of the scientific and educational environment of modern Chinese universities are determined, the contradictions and basic characteristics of the organizational and pedagogical conditions of Chinese universities that promote the development of scientific research activities of students are reflected.

Key words: China, university education, Plan Jomolungma, research activities of students, training of talented youth.

Юань Фанфань, аспирантка института педагогики Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: yuan-fanfan@yandex.ru

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КИТАЕ

**Исследование выполняется при поддержке РГНФ по проекту 16-06-00083*

В статье раскрываются особенности организационно-педагогических условий подготовки студентов к научно-исследовательской деятельности в университетах Китая. Анализируется государственный «План Джомолунгма», реализуемый в университетах Цинхуа, Фудань, Нанкинский университет, на базе которых были созданы специальные программы и проекты подготовки талантливых студентов. В статье представлены результаты опроса студентов различных китайских вузов с целью выявления организационно-педагогических условий, созданных для проведения студентами научно-исследовательской деятельности. Определены материальный, педагогический и психологический факторы научно-образовательной среды современных китайских университетов, отражены противоречия и основные характеристики организационно-педагогических условий китайских университетов, способствующих развитию научно-исследовательской деятельности студентов.

Ключевые слова: Китай, университетское образование, План Джомолунгма, научно-исследовательская деятельность студентов, подготовка талантливой молодежи.

Развитие научно-исследовательской деятельности в университетах становится приоритетом во многих государствах, желающих в экономическом развитии выйти на новый уровень. Экономическое благополучие государств связывается и с прорывами в нанотехнологиях в последнее десятилетие, мы можем наблюдать процесс развития высшей школы в сторону усиления научно-исследовательской работы и в тех странах, в которых большое внимание науке ранее не уделялось. Одной из таких стран является Китай.

Наш интерес к Китаю, как к стране с интенсивно развивающейся системой подготовки студентов к научно-исследовательской деятельности объясняется историей университетского образования Китая, в которой активное заимствование идей из западного опыта переплетается с древними национальными традициями, образуя сплав современных образовательных технологий и традиционных ценностей воспитания и морали [1].

Университеты Китая приобрели современный облик в начале XX века и это преобразование связано с принятием реформ, в основе которых лежало заимствование идей из японского, европейского и американского опыта развития высшего образования [2]. Переживая многочисленные войны и политические потрясения, Китай потерял большую часть достижений в области высшего образования. К моменту провозглашения Китайской Народной Республики (1 октября 1949 г.), в стране насчитывался довольно большой процент безграмотного населения, ощущалась нехватка профессиональных специалистов и учебных заведений для их подготовки. Ситуация начала меняться только в 1978 году с принятием образовательных реформ Дэн Сяопина и уже к на-

чалу XXI века университетское образование в Китае достигло значительных успехов.

Поворотным моментом в вопросе организации подготовки научно-исследовательских кадров в университетах Китая считается встреча, состоявшаяся в 2005 году между бывшим премьер-министром Вэнь Цзябао и выдающимся физиком Китая Цянь Сюэсэнь. Учёный поставил вопрос о недостатке научных кадров в стране. Он считал, что главной причиной низкого уровня социально-экономического развития страны является отсутствие университетов, которые применяли бы специальные технологии подготовки талантливой молодежи, способной творчески развивать науку [3].

После смерти Цянь Сюэсэнь в 2009 году в сфере высшего образования Китая широко обсуждались планы и проекты, которые смогли бы ответить на этот поставленный вопрос и как результат этих дискуссий стал «План Джомолунгма». Это план имеет и другое название – «Экспериментальная программа подготовки талантливых студентов по фундаментальным дисциплинам» (基础学科拔尖学生培养试验计划). Он создан при поддержке Министерства образования, Министерства финансов КНР и организационного Отдела ЦК КПК [4]. «План Джомолунгма» действует в области пяти фундаментальных наук (математика, физика, химия, биология, информатика) в 20-ти вузах Китая. Основная идея плана – работа с талантливой молодежью с момента ее поступления в университет и, далее, индивидуальное сопровождение талантливого студента на всех этапах обучения в университете. Каждый университет имеет возможности создать свою собственную программу или проект в соответствии с «Пла-

ном Джомолунгма». Это означает, что каждый университет имеет свои особенности в организации работы с талантливой молодежью. Общее для всех университетов, включенных в «План Джомолунгма» то, что работа с молодыми талантами направлена, прежде всего, на развитие их научного потенциала.

На первом этапе изучения специфики подготовки студентов к научно-исследовательской деятельности в китайских университетах нами были рассмотрены программы трех известных университетов КНР: Цинхуа, Фудань, Нанкинский университет. Целью исследования было выявление организационно-педагогических условий приобщения студентов к научно-исследовательской деятельности в университетах. Основой исследования послужила нормативно-правовая документация исследуемых университетов, в том числе сайты университетов, программная документация, уставы университетов и официальные отчеты.

Университет Цинхуа, отвечая на «План Джомолунгма», создал «План подготовки талантливых студентов ЦинхуаСюетан» (清华学堂人才培养计划). Основной отличительной особенностью «Плана ЦинхуаСюетан» являются организация 6-ти специальных групп лучших студентов (по математике, информатике, механике, науки о жизни на земле, физике и химии), которыми руководят известные профессора-ученые из Китая. Для этих групп студентов организован специальный процесс обучения, в основе которого лежат инновационные технологии преподавания, пишутся новые методологические пособия и курсы. Большое внимание уделяется фундаментальным наукам и их преподаванию, а также формированию базовых навыков проведения исследований, развитию инновационного мышления студентов, знакомство студентов с передовыми областями науки, научной практикой, и организация взаимодействия студентов с лучшими вузами мира. Для повышения мотивации студентов к научно-исследовательской деятельности введен курс «Дорога к научным исследованиям» (学术之道). На лекциях этого курса профессора рассказывают студентам о путях саморазвития, об опыте и важности научно-исследовательской деятельности, о своих интересах, связанных с наукой [5].

В ходе своего исследования мы выяснили, что «План Вандао», созданный в Фуданьском университете, в отличие от «Плана ЦинхуаСюетан» в Университете Цинхуа, имеет своеобразную организационную форму – совместное обучение талантливых студентов с другими студентами. Другая особенность «Плана Вандао» – это то, что созданы возможности учитывать желания самих студентов участвовать в этом плане или нет.

Особенное внимание в университете Фудань уделяется организации информационных платформ и открытых учебных курсов [6]. Для расширения теоретических знаний по специальности и для стимулирования исследовательской деятельности студентов по «Плану Вандао» к основной программе обучения добавляются общеобразовательные курсы, углубляющие знания студентов, а также используются новые технологии обучения – диалоговое обучение (seminar-style teaching), междисциплинарные и многоуровневые семинары, организованные одновременно для бакалавров, магистров и аспирантов. С целью подготовки студентов к научно-исследовательской деятельности со второго семестра второго курса бакалавриата начинает развиваться самостоятельная, инновационная научно-исследовательская деятельность студентов под руководством научных руководителей, которая ведется на основе программы поддержки студенческих научных исследований (复旦大学本科学术资助计划, Fudan's Undergraduate Research Opportunities Program, FDUOP) [7].

Особенностью «Экспериментальной программы подготовки талантливых студентов по фундаментальным дисциплинам» Нанкинского университета является создание индивидуальных учебных планов. В соответствии с научными интересами студента и его учебными достижениями в индивидуальный учебный план могут быть включены дисциплины из других курсов обучения и направлений подготовки, обязательные дисциплины могут быть заменены дисциплинами по выбору студента, бакалавры могут заранее приступить к изучению дисциплин магистратуры.

На базе Нанкинского университета, как ответ на «План Джомолунгма», образован институт Куан Ямин, который реализует программу подготовки талантливой молодежи для фундаментальных наук. В институте Куан Ямин организовано многопрофильное образование по 8-ми естественным наукам: математика, информатика, физика, астрономия, химия, биология, биофизика и биохимия. Особенностью организации подготовки студентов в бакалавриате института Куан Ямин является единая для студен-

тов 1 и 2 курсов образовательная программа, без разделения на специальности. Разделение на разные направления подготовки, расширение возможностей выбора студентами курсов – теоретических, практических, междисциплинарных, экспериментальных, исследовательских осуществляется с 3 курса обучения [8].

В проведенном исследовании мы определили общие организационно-педагогические условия для всех трех изученных университетов – это создание особой научно-образовательной среды, постоянная организация научных семинары и конференций, где со студентами обсуждаются научные проблемы при участии известных ученых мирового уровня. Большое внимание в государственном «Плане Джомолунгма» уделяется педагогическим ресурсам. В связи с этим университетами используется педагогический и научный опыт лучших китайских и иностранных профессоров-ученых, создаются специальные курсы и семинары, активизирующие познавательную деятельность студентов в учебных и исследовательских лабораториях. Межвузовское и международное взаимодействие студентов (студенческий обмен, стажировка лучших китайских студентов в лучших вузах мира) приоритетно для этих университетов. Еще одной общей особенностью университетов Цинхуа, Фудань и Нанкинского университета является развитая материально-техническая база для проведения научно-исследовательской деятельности, в которую входят оснащенные лаборатории, исследовательские центры, информационные платформы для реализации научных проектов студентов, специальные базы для проведения практики, библиотеки и др.

В ходе изучения специфики подготовки студентов к научно-исследовательской деятельности в Китае нами был организован специальный опрос студентов 49 китайских вузов. Опрос включал 15 вопросов и проходил как в устной форме, в момент посещения китайских университетов (Нанкинского университета, Университета Фудань, Педагогического университета провинции Цзянсу), так и в письменной форме посредством электронной почты. Были получены ответы от 400 респондентов, которыми являлись студенты китайских вузов в основном второго, третьего и четвертого курсов бакалавриата из которых 60.25% девушки, и 39.75% юноши в возрасте от 18 до 22 лет. Из опрошенных студентов на гуманитарных специальностях обучаются 57.5%, на естественно-технических специальностях – 42.5%.

Цель проведенного опроса – выявление психологических факторов способствующих приобщению к научно-исследовательской деятельности (мотивация к научно-исследовательской работе – НИР), исследование имеющихся материальных ресурсов для организации НИР (лабораторий и площадок для проведения экспериментов, доступности к ним), а также исследование педагогических ресурсов (подготовка к проведению научно-исследовательской деятельности, удовлетворенность студентов педагогическими кадрами). Мы считаем, что совокупность психологических, материальных и педагогических факторов образует образовательную среду университета, которая способствует приобщению студентов к научно-исследовательской работе.

В рамках исследования мы спросили у студентов: «Есть ли у вас желание заниматься научно-исследовательской работой (НИР)». 58% опрошенных дали утвердительный ответ, 18% от общего числа опрошенных дали отрицательный ответ, а остальные 24% студентов затруднились дать однозначный ответ.

Возможно, такой показатель можно объяснить тем, что 40% опрошенных студентов еще не участвовали в НИР. Другие же студенты знакомы с научно-исследовательской деятельностью через различные исследовательские проекты, а также посредством написания дипломных работ и участия в научных конкурсах.

В качестве основных видов деятельности в рамках НИР студенты, в основном, называют такие виды деятельности, как сбор фактов, знакомство с имеющимися данными и научной литературой по теме исследования (40%), обработка статистических данных исследования (31%), помощь в лаборатории (22%), проведение личного эксперимента (22%), проведение анкетирования (14%) и инициация исследования, не связанного с дипломной работой (13%). В качестве же основных форм научной работы, которыми студенты занимаются, называется подготовка дипломного исследования (31%) и подготовка научных статей (24%).

Выясняя, с чем у студентов ассоциируется научно-исследовательская работа, мы узнали, что самыми распространенными являются ассоциации с «высокой квалификацией» (75%), с «возможностью самореализации» (61%), а также с «творческой де-

ательностью» (58.25%). Вариант ответа «возможность сделать хорошую карьеру» только четвертый по распространенности (54.75%). Еще меньше голосов набрали варианты «общественное признание» (34%), «престижная работа» (22.5%) и «возможность заработать деньги» (19.75%), что говорит нам об особенностях мотивации китайских студентов. Как мы видим настрой студентов работать на благо Китая и реализовать свой потенциал сильнее, чем забота о личной выгоде. Это говорит нам о том, что университеты Китая справляются со своей приоритетной задачей – воспитания патриотов страны.

В программах развития научно-образовательной среды университетов Цинхуа, Фудань и Нанкин – большое внимание уделяется улучшению материальной базы проведения исследований, преподавательскому составу и специальным программам для одаренных студентов. Также в образовательную программу вводятся специальные курсы по подготовке студентов к НИР. Мы спросили у студентов, какие, на их взгляд, должны быть стимулы участия студентов в научно-исследовательской деятельности.

Большинство из них (83,5%) назвали в качестве главного стимула для НИР – «знания и умения в проведении научных исследований», т.е. учебные курсы по введению в научно-исследовательскую деятельность востребованы студентами. Больше половины студентов (52,75%) в качестве стимула к научно-исследовательской деятельности называют «расширение общественной практики», т.е. появлению возможности работать по своей специальности на предприятиях и в других реальных секторах экономики. Мы полагаем, что это показатель прагматического уклона в научной деятельности, характерного для всех вузов Китая в целом. Все фундаментальные исследования в Китае привязаны к реальному производству и потребностям рынка труда, а образование в китайских университетах практико-ориентированное в зависимости от получаемой специальности. Поэтому мы предполагаем, что студенты хотят изучать реальные проблемы в своих научных областях, и уже на основе полученного на практике опыта хотят выбирать интересующие научные направления и инициировать научные исследования. Эта особенность не учтена «Планом Джомолунгма».

Одним из ярких примером несовпадения представлений студентов о стимулах к НИР и идей в программах университетов по развитию НИР является показатель только 14.75% студентов, для которых важны «финансирование и субсидии на НИР». Как мы видим, вопрос финансирования НИР, который приоритетен для университетов, для большинства студентов стимулом к проведению НИР не является.

В связи с вышесказанным объяснимы оценки, которые дали студенты своему вузу за создание условий проведения НИР. Так 34,5% студентов оценили условия на 3 балла из 5-ти, а 33,37% на 4 балла из 5-ти. Максимальную оценку поставили своим вузам только 17,25% студентов.

Для того чтобы выяснить, что же ценного студенты видят в участии в научно-исследовательской деятельности, мы попросили описать влияние НИР на результаты их обучения. Почти все студенты (83%) ответили, что с помощью НИР они приобретают знания и умения использовать теорию на практике. Это еще раз доказывает, что для китайских студентов большое значение имеет практическая направленность обучения. 44% в качестве результата влияния НИР на обучение назвали «повышение успеваемости», а 27% студентов считают, что «НИР улучшает их нрав и характер». Но есть и негативные оценки, так 28% студентов утверждают, что НИР занимает большое количество времени, а 11% и вовсе приписывают НИР нарушение порядка студенческой жизни, называя НИР препятствием к изучению учебных планов. Нашлись студенты, которые считают, что НИР ухудшает их нрав и характер, но таких респондентов только 1%.

Неожиданным для нашего исследования является ответ на вопрос «что мешает студентам заниматься НИР». 62.5% респондентов отметили: «Отсутствие руководства и помощи преподавателей». Наше исследование показало, что преподавательский ресурс является одним из приоритетных в создании научно-образовательной среды китайских вузов, и поэтому замечания студентов о недостатках такового, возможно, демонстрирует сложности в реализации декларируемых целей вузов. Возможно, есть и другое объяснение – во всех университетах большое внимание уделяется талантливой молодежи, а все остальные студенты, которых большинство, обделены вниманием преподавателей. Эта же гипотеза находит свое подтверждение в таком варианте ответа как «отсутствие интереса к научно-исследовательской

работе», который выбрали 62% опрошенных студентов, хотя, как мы уже говорили ранее, 57.75% студентов выразили желание заниматься наукой. Возможно, желание заниматься наукой уменьшается, когда студент сталкивается с отсутствием помощи от преподавателей и с их незаинтересованностью в личной передаче своего опыта, т.е. в отсутствии мотивации работать со студентами у самого преподавателя.

Еще одним открытием стало выявление фактора, мешающего студентам заниматься НИР – «недостаток количества времени на участие в НИР». Выбравших такой вариант ответа 55.75% студентов. Китайские студенты очень загружены учебным процессом, они набирают так называемые кредиты для того, чтобы пройти аттестацию по завершению сессии. На сегодняшний день многие университеты (например, университет Цинхуа и Нанкинский университет) сокращают количество требуемых учебных кредитов, освобождая тем самым время для расширения научной деятельности, для проведения практики, в том числе и научно-исследовательской практики.

Для половины студентов (50,25%), принявших участие в опросе, не хватает хороших научно-исследовательских проектов и интересных тем.

Необходимо также отметить, что не все студенты довольны и материально-технической базой университетов. Так, 46% опрошенных студентов считают, что для научно-исследовательской деятельности им не хватает материальных условий. Интересно, что назвавших в качестве места, где можно заниматься наукой – лаборатории чуть больше (31,5%), библиотеку (28,75%). Вспомнивших о центрах и платформах для практики – только 3,25%. Это говорит нам об их недоступности или отсутствии таковых площадок вовсе.

Мы также спросили у студентов, пользуются ли они библиотеками своего университета. 90.75% ответили утвердительно. Чаще всего (66.1% респондентов) студенты проводят там только от 1 до 5 часов в неделю, от 5-10 часов в неделю в библиотеках проводят 15.7% респондентов, и только 7.7% студентов проводят в библиотеках больше 20 часов в неделю. Надо отметить, что 38.3% студентов пишут, что они в библиотеках читают книги, журналы, научные статьи, литературу. 28.7% студентов используют библиотеку как место для самостоятельного обучения и выполнения учебных заданий или проведения исследования. 25.9% студентов на базе библиотек собирают данные для учебных и научных исследований.

Таким образом, анализ полученных результатов проведенного исследования специфики подготовки студентов к научно-исследовательской деятельности в университетах Китая говорит нам о том, что есть противоречия между имеющимися установками в нормативно-правовых документах университетов и реальной ситуацией в них. Эти противоречия говорят о том, что большая часть студентов, согласно проведенного опроса, остается исключенной из проведения научных исследований, так как все внимание в университетах уделяется талантливой молодежи. Так, например, в 2015 году из 14263 бакалавров университета Цинхуа только 536 студентов отобраны и включены в «План подготовки талантов Цинхуа Сюетан»[9]. При этом программам по развитию талантливой молодежи придается большое значение в лучших университетах Китая. Соответственно, большие возможности образовательной среды этих университетов (их большой педагогический и материальный потенциал) не влияют на приобщения к научно-исследовательской деятельности всех студентов.

Кроме этого, хотелось бы отметить важность психологического фактора, явно обозначенного в результатах опроса студентов, который, в первую очередь связан с мотивацией к НИР студентов. Этот фактор имеет глубокие связи с педагогическим и материальными факторами. Мы считаем, что повышение мотивации к НИР студентов является одним из важнейших условий приобщения к научно-исследовательской деятельности в университетах.

Изучение практики подготовки студентов к научно-исследовательской деятельности в университетах Китая может быть важным не только для дальнейшего развития высшего образования Китая, но и для модернизации подготовки студентов к НИР в российских университетах. Китайский опыт приобщения студентов к научно-исследовательской деятельности может быть интересен в таких направлениях развития, как специальные программы для талантливой молодежи, активное участие студентов в конференциях и круглых столах с именитыми учеными, индивидуальные учебные программы для студентов и курсы по ведению в прак-

тику НИР. Недостатками мы посчитали: невнимание к мотивационной составляющей НИР студентов, не попавших в категорию талантливых, незнание студентами ресурсов и о возможностях

участвовать в НИР, которые предоставляет университет, а также отсутствие достаточного внимания к НИР студентов со стороны преподавательского состава.

Библиографический список

1. Бражник Е.И., Юань Фаньфань. Методология и методы исследования научно-образовательной среды в современных университетах Китая. *Научное мнение. Педагогические, психологические и философские науки*: научный журнал. Санкт-Петербургский университетский консорциум. Санкт-Петербург, 2016; 15: 30 – 36.
2. Юань Фаньфань, Традиции университетского образования в Китае / Юань Фаньфань. *Научное мнение. Педагогические, психологические и философские науки*: научный журнал. Санкт-Петербургский университетский консорциум. Санкт-Петербург, 2016; 10: 42 – 46.
3. Вопрос Цянь Сюэсэнь к Вэнь Цзябао. *Сайт Синьхуа*. 05.05.2010. Available at: http://news.xinhuanet.com/politics/2010-05/05/c_1273985.html
4. Юань Фаньфань, Бражник Е.И. Нормативно-правовые основы формирования научно-образовательной среды в современных университетах КНР и России. *Мир науки, культуры, образования*: электронный научный журнал. Горно-Алтайск, 2016; № 6 (61): 78 – 81.
5. «План подготовки талантливых студентов Цинхуа Сюэтан». Available at: <http://www.xtjh.tsinghua.edu.cn/publish/xtjh/index.html>
6. Юань Фаньфань, Роль информационно-коммуникативной среды в подготовке студентов к научно-исследовательской деятельности в университетах Китая. *Человек и образование* Санкт-Петербург, 2016; 4: 165 – 169.
7. Официальный сайт «План Вандао» Университета Фудань. Available at: <http://www.exc.fudan.edu.cn/doku.php?id=复旦大学基础学科拔尖学生培养试验计划实施方案>
8. Официальный сайт института Куан Ямин Нанкинского университета. Available at: <http://dii.nju.edu.cn/kuangym/>
9. Отчёт о качестве образования бакалавров Университета Цинхуа 2015-2016 гг. Available at: <http://www.tsinghua.edu.cn/publish/jwc/17168/20170223095940885173175/1487815425407.pdf>

References

1. Brazhnik E.I., Yuan' Fan'fan'. Metodologiya i metody issledovaniya nauchno-obrazovatel'noj sredy v sovremennyh universitetah Kitaya. *Nauchnoe mnenie. Pedagogicheskie, psihologicheskie i filosofskie nauki*: nauchnyj zhurnal. Sankt-Peterburgskij universitetskij konsorcium. Sankt-Peterburg, 2016; 15: 30 – 36.
2. Yuan' Fan'fan', Tradicii universitetskogo obrazovaniya v Kitae / Yuan' Fan'fan'. *Nauchnoe mnenie. Pedagogicheskie, psihologicheskie i filosofskie nauki*: nauchnyj zhurnal. Sankt-Peterburgskij universitetskij konsorcium. Sankt-Peterburg, 2016; 10: 42 – 46.
3. Vopros Cuan' Syues'en' k V'en' Czyabao. *Sajt Sin'hua*. 05.05.2010. Available at: http://news.xinhuanet.com/politics/2010-05/05/c_1273985.html
4. Yuan' Fan'fan', Brazhnik E.I. Normativno-pravovye osnovy formirovaniya nauchno-obrazovatel'noj sredy v sovremennyh universitetah KNR i Rossii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*: elektronnyj nauchnyj zhurnal. Gorno-Altajsk, 2016; № 6 (61): 78 – 81.
5. «Plan podgotovki talantlivykh studentov Cinhua Syuetan». Available at: <http://www.xtjh.tsinghua.edu.cn/publish/xtjh/index.html>
6. Yuan' Fan'fan', Rol' informacionno-kommunikativnoj sredy v podgotovke studentov k nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti v universitetah Kitaya. *Chelovek i obrazovanie* Sankt-Peterburg, 2016; 4: 165 – 169.
7. Oficial'nyj sajt «Plan Vandao» Universiteta Fudan'. Available at: <http://www.exc.fudan.edu.cn/doku.php?id=复旦大学基础学科拔尖学生培养试验计划实施方案>
8. Oficial'nyj sajt instituta Kuan Yamin Nankinskogo universiteta. Available at: <http://dii.nju.edu.cn/kuangym/>
9. Otchet o kachestve obrazovaniya bakalavrov Universiteta Cinhua 2015-2016 gg. Available at: <http://www.tsinghua.edu.cn/publish/jwc/17168/20170223095940885173175/1487815425407.pdf>

Статья поступила в редакцию 18.05.17

УДК 378

Parnikova G.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, doctoral postgraduate, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: allerigor@yandex.ru

MODEL OF DEVELOPMENT OF STUDENTS' LEARNING INDEPENDENCE WHILE TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITY (AT THE EXAMPLE OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA)). The article presents the description of the author's model of development of independence in learning, while teaching a foreign language at higher educational schools in Yakutia. The developed model is a holistic system, consisting of the following components and operating elements: social demand of the region (FSES HE, strategic plans of the region, competition in the regional labor market), strategic (general and specific objectives, laws, principles), tactical (methodological approaches, pedagogical conditions, stages of implementation), substantial (methodological support, training content, practice-oriented methodology for the development of learning independence), productive (components of learning independence, levels, criteria, indicators of development) and strategic relationships (goal setting, reflection).

Key words: modeling, development of learning independence, students from indigenous inhabitants of Yakutia, foreign language, non-linguistic university.

Г.М. Парникова, канд. пед. наук, доц., докторант, Северо-Восточный федеральный университет М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: allerigor@yandex.ru

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ))

Статья публикуется за счёт средств гранта РФФИ 17-16-14003

В статье представлено описание авторской модели по развитию учебной самостоятельности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе Якутии. Разработанная модель представляет собой целостную систему, состоящую из следующих компонентов и совокупности элементов: социального заказа региона (требования ФГОС ВО, стратегические планы региона, конкуренция на региональном рынке труда), стратегического (общая и специфическая цели, закономерности, принципы), тактического (методологические подходы, педагогические условия, этапы реализации), содержательного (методическое обеспечение, содержание обучения, практико-ориентированная методика развития учебной самостоятельности), оценочно-результативного (компоненты учебной самостоятельности, уровни, критерии, показатели её развитости), а также системобразующих связей (целеполагания, рефлексия).

Ключевые слова: моделирование, развитие учебной самостоятельности, студенты из числа коренных жителей Якутии, иностранный язык, неязыковой вуз.

При конструировании модели мы опирались на позиции к моделированию различных учебных процессов (С.И. Архангельский [1], Ю.К. Бабанский [2]) и идеи системного подхода (И.В. Блауберг [3]) для комплексного изучения исследуемого объекта как континуума различных элементов с учётом внешних и внутренних условий. Модель представлена целостной системой, включающей в себя ряд блоков. В её структуру в качестве обязательного элемента включены также системообразующие связи, благодаря которым реализуется взаимодействие всех элементов.

В рамках исследования было установлено, что общероссийская система иноязычного образования в неязыковом вузе не учитывает специфику Республики Саха (Якутия): региональные социально-экономические, культурно-исторические, этнолингвистические особенности; психолого-физиологические, социально-педагогические, лингводидактические особенности контингента обучающихся из числа коренных жителей региона; комплекс трудностей исследуемой категории студентов, воздействующих на процесс усвоения иностранного языка в неязыковом вузе, объективные и субъективные факторы, оказывающие влияние на региональный рынок труда среди молодых специалистов. Ввиду вышесказанного, *социальный заказ региона* является отправным моментом построения модели развития учебной самостоятельности студентов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе, поскольку главным потребителем образовательных услуг является конкретный федеральный субъект. Указанный элемент модели включает в себя не только требования, заявленные в российских нормативных документах, но и стратегические планы развития динамично развивающегося региона, его потребность в высококвалифицированных специалистах со знанием иностранного языка из числа национальных кадров в условиях высокой конкуренции с приезжими (приглашенными) специалистами. В целом, социальный заказ диктует определенные требования к качеству иноязычной подготовки студентов неязыкового вуза, пронизывает всю выстраиваемую нами модель и накладывает отпечаток на её структуру и наполнение компонентов.

Поскольку противоречия, имеющиеся в практике системы высшего образования в Республике Саха (Якутия), актуализируют вопросы построения модели развития учебной самостоятельности студентов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе на примере данного региона, то каждый её элемент (компонент) выстраиваемой модели отражает её специфичность для изменения содержания иноязычного образования и методики преподавания с учетом реальной региональной обстановки.

Стратегический элемент модели составили цель и принципы вузовского иноязычного образования. С учётом вышесказанного, считаем логичным конкретизировать общие цель и принципы обучения, исходя из сложившейся региональной методической действительности и социального заказа отдельного федерального субъекта на подготовку специалистов со знанием иностранного языка. Отметим, что сформулированные специфические цель и принципы обучения не находятся в противоречии с нормативными, а лишь углубляют и дополняют их.

В этой связи, определим *специфическую цель методики* преподавания иностранного языка студентам из числа коренных жителей Республики Саха (Якутия) как методическое обеспечение выполнения образовательного заказа региона на подготовку востребованных на рынке труда, конкурентоспособных специалистов со знанием иностранного языка из числа местных кадров посредством рационального использования форм, методов и средств обучения, учитывая национальное своеобразие обучающихся и особенности региона.

Ядро нашей концепции составляют следующий элемент стратегического компонента: закономерности (*закономерность* социально-этнической обусловленности подходов к содержанию иноязычного образования в неязыковых вузах Республики Саха (Якутия) исходя из социально-экономических, культурно-исторических, этнолингвистических особенностей региона; *закономерность* повышения качества самостоятельной работы студентов-северян в эффективности выбора способов её организации для снятия трудностей обучающихся в восприятии учебного материала, которые оказывают влияние на процесс его усвоения на иностранном языке и взаимодействие со всеми участниками учебно-воспитательного процесса; *закономерность* развития учебной самостоятельности при обучении иностранного языка студентам из числа коренных жителей национального региона в зависимости от их психолого-физиологических, социально-педа-

гогических, лингводидактических особенностей) и принципы обучения иностранному языку студентов исследуемой группы.

Общая стратегия обучения иностранному языку требует планомерно-последовательной реализации соответствующих подходов, организационно-дидактических условий, этапов обучения, представленных *тактикой* нашей модели. Практическая реализация сформулированных педагогических условий обучения предполагает её этапность: 1) организационно-подготовительный, 2) процессуальный, 3) результативный. Организационно-подготовительный этап включал в себя: выявление особенностей северного региона, потребностей его рынка труда, особенностей студентов из числа коренных жителей Якутии; определение трудностей исследуемой категории обучающихся при обучении иностранному языку; выявление потенциала учебной дисциплины для развития учебной самостоятельности; определение структуры, состава, уровней, критериев, показателей сформированности учебной самостоятельности как качества личности, технологии её формирования; общее выстраивание цели, задач, способов осуществления исследуемого процесса; планирование этапов образовательной деятельности по иностранному языку; составление прогнозов в отношении результатов опытно-экспериментальной работы.

Второй этап ориентирован на практическую реализацию совокупности сформулированных теоретических положений, идей, закономерностей, принципов, подходов, педагогических условий к обучению иностранного языка для достижения намеченной цели. На данном этапе происходит организация деятельности субъектов учебного процесса. Он предполагает обучение иностранному языку на основе предложенной модели. Исследуемый процесс направлен на развитие качественной характеристики студентов и предполагает коррекцию и минимизацию трудностей, возникающих у студентов из числа коренных жителей Якутии при изучении иностранного языка: ведущий язык коммуникации, отличный от русского; сложный адаптационный период к новым условиям; коммуникативно-речевая пассивность; инертность психической деятельности; низкая потребность в проявлении личной индивидуальности; недостаточный уровень владения иностранным языком на довузовском уровне.

Вышесказанное определило методические требования, содержание обучения, методику развития учебной самостоятельности при обучении иностранному языку для достижения поставленной цели (*содержательный элемент*). На процессуальном этапе реализуется иноязычное обучение на уровне эмоционально-волевого, когнитивного, содержательного, оценочно-рефлексивного компонентов учебной самостоятельности средствами иностранного языка (табл. 1).

Методические требования к организации учебного процесса по иностранному языку являются важной составляющей для преодоления трудностей студентов из числа коренных жителей указанного региона и включают в себя:

- дифференциацию и индивидуализацию в применении методических средств и приемов работы с разными студентами обеих ступеней обучения, исходя из их индивидуальных трудностей в овладении изучаемой дисциплины и усвоением знаний, умений самостоятельной учебной деятельности;
- применение продуктивных копинг-стратегий при адаптации к новым среде/условиям/ситуациям;
- употребление родного языка обучающихся (якутского, русского) при объяснении наиболее сложного иноязычного материала, нахождение в нём аналогов/параллелей/различий для адекватного понимания английского языка;
- групповую траекторию организации учебного процесса для преодоления инертности психических действий северян по вектору: учебная группа – работа в малых группах – студент;
- со-изучение языка и культуры стран изучаемого языка для инициирования диалога культур, воспитания толерантного отношения к другим ценностям, культурно-историческому наследию при бережном сохранении своеобразия своего народа и страны;
- практико-ориентированную и профессионально-направленную устремленность курса иностранного языка в неязыковом вузе;
- развитие ситуации успеха, создание положительной мотивации к учебной дисциплине, содержанию самостоятельной учебной деятельности для формирования готовности к её осуществлению средствами иностранного языка;
- создание благоприятной атмосферы, комфортной среды на занятии по иностранному языку, способствующей снижению

Таблица 1

Учебная деятельность в рамках иноязычного обучения по развитию учебной самостоятельности студентов неязыкового вуза

Актуализация компонента учебной самостоятельности	Вид учебной деятельности
эмоционально-волевой	<ul style="list-style-type: none"> решение коммуникативно-поисковых задач (мозговой штурм); нагрузка аудиовизуальных каналов (применение средств мультимедиа); устная коммуникация (моделирование профессионально/практико-ориентированных ситуаций)
когнитивный	<ul style="list-style-type: none"> применение теоретических знаний на практике (выполнение проектов); использование ИКТ (работа с платформой Moodle); использование вербальных/невербальных средства общения (презентация)
содержательный	<ul style="list-style-type: none"> работа с учебником (анализ/сравнение/обобщение/систематизация иноязычного текстового материала); коммуникативно-ориентированные игры (ролевая игра); письменная коммуникация (написание делового письма); внеаудиторные мероприятия по английскому языку (участие в языковых олимпиадах)
оценочно-рефлексивный	<ul style="list-style-type: none"> выполнение упражнений (он-лайн тесты); чтение текстов по специальности (критический анализ прочитанного); проверочные работы (выполнение лексико-грамматических диктантов)

уровня тревоги, нервозности, неуверенности в собственных возможностях обучающихся;

➤ стимулирование проявления личной активности, инициативы, самостоятельности через попеременное чередование активных и интерактивных методов, средств, приемов обучения иностранному языку для преодоления коммуникативно-речевой пассивности;

➤ постепенное включение студентов в самостоятельную учебную деятельность средствами иностранного языка с последовательным усложнением, создание положительного настроя, уверенности в своих возможностях;

➤ одновременную нагрузку слухового и визуального каналов студентов при восприятии информации, объяснение грамматического материала в виде схем и таблиц, исходя из присущей особенностям студентов воспринимать окружающую действительность и оперировать образами;

➤ применение рефлексии, приемов оценки, самооценки и анализа осуществляемой самостоятельной учебной деятельности средствами иностранного языка;

➤ включение студентов во внеаудиторную самостоятельную работу по иностранному языку, организация которых осуществляется неязыковыми кафедрами СВФУ: участие в языковых олимпиадах, конкурсах, конференциях и т. п. регионального, российского, международного уровня;

➤ организацию совместных мероприятий со студентами старших курсов/слушателями магистерских программ/выпускниками вуза, прошедших обучение в зарубежном вузе для преодоления низкой потребности в проявлении личной индивидуальности;

➤ обеспечение свободного доступа студентов к основной / дополнительной / справочной учебной литературе, справочникам информационного /аналитического /профессионального характера, словарям методического кабинета неязыковых кафедр иностранных языков СВФУ;

➤ ознакомление с регулярно обновляемыми ресурсами образовательных сайтов и другими источниками получения необходимой информации на английском языке (например, сайты британских газет), находящихся в открытом доступе сети Интернет;

➤ оказание методической помощи в создании личного кабинета (профиля) студента в системе Moodle вуза для выполнения заданий, предусмотренной рамками самостоятельной работы и для связи с преподавателем.

Применение перечисленных требований к организации учебного процесса по иностранному языку со студентами-северянами в значительной степени облегчает достижение уровня иноязычной компетенции, указанного в нормативных документах высшего профессионального образования.

Содержание иноязычного обучения направлено на формирование готовности, способности и устойчивой потребности студента к проявлению им самостоятельной учебной деятельности, воспитание положительного отношения ко всему процессу, результатам его реализации. В соответствии с этим, компоненты

иноязычного содержания в неязыковом вузе были определены с учетом возможности воспитания учебной самостоятельности студентов средствами иностранного языка: 1. сфера общения, ситуация и тема; 2. средства общения; 3. устные и письменные навыки и умения иноязычного общения; 4. учебные умения. Содержание иноязычного обучения отражает процесс развития учебной самостоятельности и её результат. Обучение иностранному языку на основе описываемой модели реализуется посредством специально разработанной практико-ориентированной методики обучения иностранному языку, предполагающей использование определенных стратегий, приемов, методов и средств обучения.

Оценочно-результативный элемент модели включает в себя мониторинг, коррекцию, оценочную деятельность, как педагога, так и студентов, а также компоненты, уровни, критерии и показатели развитости учебной самостоятельности.

Результативный этап реализации педагогических условий по развитию исследуемого качества личности средствами иностранного языка заключается в осуществлении оценочно-результативной деятельности по развитию учебной самостоятельности студентов неязыкового вуза средствами иностранного языка: мониторинг преподавателем всего учебно-воспитательного процесса; коррекция и закрепление педагогом достижений, положительной динамики самостоятельной учебной деятельности; оценка и анализ преподавателем уровней и показателей сформированности учебной самостоятельности будущих специалистов; текущая оценка и самоанализ студентов личной готовности и способности к осуществлению самостоятельной учебной деятельности средствами иностранного языка; прогнозирование студентами применения результатов самостоятельной учебной деятельности для решения последующих задач в своей будущей профессиональной деятельности.

Под результатом исследования подразумеваются положительные качественные изменения в структуре изучаемого качества личности студента. Показателями мотивации обучающихся к изучению учебной дисциплины, содержанию самостоятельной учебной деятельности являются наличие внутренней /внешней положительной мотивации, потребность в самостоятельной учебной деятельности и работоспособность студента. Активность личности измеряется сформированностью специальных и мета умений, проявлением инициативы, наличием усилий для преодоления трудностей. Самостоятельность студентов демонстрируют способность к самостоятельной учебной деятельности средствами иностранного языка и независимость от внешних оценок сокурсников или преподавателя. Показателями осознания студентами значимости самостоятельной учебной деятельности выступают оценка её значения и самооценка своих действий. Динамика развития рефлексии характеризуется способностью к самоанализу самостоятельных учебных действий, а также способностью к оценке учебной ситуации, результатов самостоятельной учебной деятельности. Основными критериями развитости

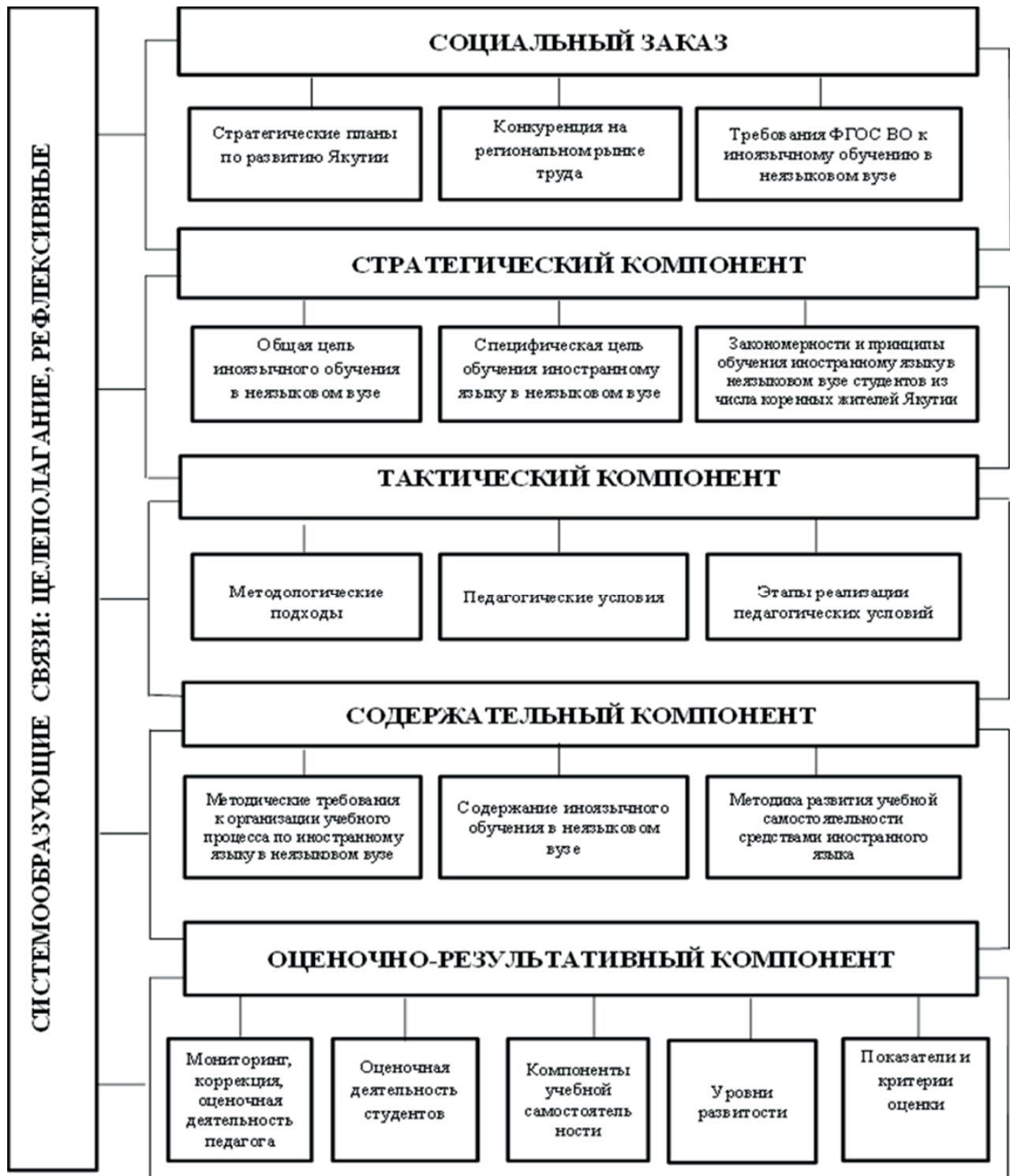


Рис. 1. Модель развития учебной самостоятельности студентов при обучении иностранного языка в неязыковом вузе

учебной самостоятельности были выбраны: мотивация, активность, самостоятельность студента, осознание им значимости самостоятельной учебной деятельности, показатели рефлексии. Было выявлено три уровня сформированности учебной самостоятельности: 1) репродуктивный (низкий); 2) продуктивный (средний); 3) продуктивно-творческий (высокий). Они по-

зволяют отследить прогресс развития искомой качественной характеристики личности студента.

Последний, но не менее важный элемент выстраиваемой модели – это системообразующие связи (целеполагание и рефлексия), чьими задачами являются объединение отдельных блоков в единое целое для придания модели устойчивости.

Библиографический список

- Архангельский С.И. О моделировании и методике обработки данных педагогического эксперимента. С.И. Архангельский, В.И. Михеев, С.А. Машников. Москва: Знание, 1974.
- Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. Составитель М.Ю. Бабанский; вступ. ст. Г.И. Филонова и др.; АПН СССР. Москва: Педагогика, 1989.

3. Блауберг И.В. *Проблема целостности и системный подход*. Москва: Эдиториал УРСС, 1997.
4. Парникова Г.М. Анализ методической действительности, сложившейся в системе высшего образования в Республике Саха (Якутия). *Вестник ЧГПУ*. Челябинск, 2016; 8: 83 – 87.
5. Парникова Г.М. Принципы обучения иностранному языку студентов из числа представителей коренных народов Севера в неязыковом вузе. *Педагогическое образование сегодня*. Екатеринбург, 2016; 1: 197 – 203.

References

1. Arhangel'skij S.I. *O modelirovanii i metodike obrabotki dannyh pedagogicheskogo `eksperimenta*. S.I. Arhangel'skij, V.I. Miheev, S.A. Mashnikov. Moskva: Znanie, 1974.
2. Babanskij Yu.K. *Izbrannye pedagogicheskie trudy*. Sostavitel' M.Yu. Babanskij; vstup. st. G.I. Filonova i dr.; APN SSSR. Moskva: Pedagogika, 1989.
3. Blauberger I.V. *Problema celostnosti i sistemnyj podhod*. Moskva: `Editorial URSS, 1997.
4. Parnikova G.M. Analiz metodicheskoy dejstvitel'nosti, slozhivshejsya v sisteme vysshego obrazovaniya v Respublike Saha (Yakutiya). *Vestnik ChGPU*. Chelyabinsk, 2016; 8: 83 – 87.
5. Parnikova G.M. Principy obucheniya inostrannomu yazyku studentov iz chisla predstavitelej korennyh narodov Severa v neyazykovom vuze. *Pedagogicheskoe obrazovanie segodnya*. Ekaterinburg, 2016; 1: 197 – 203.

Статья поступила в редакцию 05.05.17

УДК 378.172:796.323.2

Shvalyova T.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sub-faculty, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: shvaleva-t@mail.ru

DEFINING ABILITY TO HARD WORK IN 2-YEAR STUDENTS AT CLASSES OF PHYSICAL EDUCATION ON THE BASIS OF SPORT GAMES (BASKETBALL). A great role has physical strength and hard work of students during educational classes at modern conditions of uninterrupted education. High professional education is directed firstly to the perfection of personal mental and moving abilities of a student, formation of a student as a future professional in his activity. A high level of hardworking of a student creates favorable conditions for mastery a future profession. The article describes the experience of defining students' physical strength at the classes of Physical Education with the use of specific tests that appreciate functional condition of an organism and correctness of a structure of a class, choice and distribution of means, optimal size of work and dosage.

Key words: Physical Education, hardworking, functional possibilities, physical strength, physical work, pulse, moving abilities, adopted rebuilding.

Т.А. Швалева, канд. пед. наук, доц., Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: shvaleva-t@mail.ru

ОПРЕДЕЛЕНИЕ РАБОТОСПОСОБНОСТИ У СТУДЕНТОВ 2-Х КУРСОВ НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА ОСНОВЕ СПОРТИВНЫХ ИГР (БАСКЕТБОЛ)

В современных условиях непрерывного образования большое значение имеет физическая выносливость и работоспособность студентов в процессе учебных занятий. Высшее профессиональное образование направлено на приоритетное совершенствование личных умственных и двигательных способностей, формирование его как будущего профессионала в своей деятельности. Высокий уровень работоспособности у студента создаёт благоприятные условия для освоения будущей профессии. В работе представлен опыт определения работоспособности студентов на занятиях дисциплины «Физическая культура» с использованием специфических тестов, которые оценивают функциональное состояние организма и правильность построения занятия, выбора и распределения средств, оптимальной величины нагрузки и дозировки.

Ключевые слова: физическая культура, работоспособность, функциональные возможности, выносливость, физическая нагрузка, пульс, двигательные способности, адаптационные перестройки.

В связи с тем, что миллионы студентов занимаются физической культурой и спортом, растёт значение врачебно-педагогического контроля над их состоянием здоровья. Всё большее место в учебном процессе стали занимать рекомендации ученых по построению занятий, организации и проведения их, подбору физических упражнений, их сложности и сочетания, частоты повторений, интенсивности мышечной нагрузки и т. д. В этом плане большое значение имели результаты научных исследований учёных и практиков врачебного контроля по изучению физического развития (В.В. Гориневская, М.А. Минкевич), по разработке функциональных проб сердечно-сосудистой системы (Д.Ф. Дешин, Г.И. Котов, С.П. Летунов и др.), по изучению спортивного травматизма (И.А. Крячко, А.М. Ланда и др.), возрастные аспекты физического развития изучала Р.Е. Мотылянская. А.Н. Крестовников ввёл в практику врачебного контроля ряд физиологических методов [1].

Ведущие специалисты в области спортивной медицины такие, как В.И. Дубровский, В.К. Добровольский, З.С. Миронова разрабатывают и внедряют в практику самые передовые, современные методы исследования и тесты. Научные достижения в спортивной медицине дают основание, что их результаты можно использовать не только в спорте, но и в занятиях по физической культуре со студентами различных специальностей. Важная роль в функциональной диагностике физической работоспособности студентов принадлежит функциональным пробам, проводимые

педагогом в спортивном зале, на стадионе или в лабораторных условиях [2].

Используя на занятиях «Физическая культура» методы врачебного контроля, мы определяли физическую работоспособность студентов, отслеживали реакцию организма на физическую нагрузку, а также обеспечивали контроль за адаптационными перестройками в функциональных показателях, происходящими в организме под воздействием физической нагрузки.

Цель нашего исследования заключается в выявлении работоспособности у студентов на занятиях с использованием спортивной игры баскетбол. Исследование проводилось на базе спортивного зала №1 ХГУ им. Н.Ф. Катанова со студентами (23) вторых курсов образовательного профиля «Физическая культура».

Дисциплина «Физическая культура» включает раздел «Спортивные игры», в том числе и игру баскетбол, которая рассматривает общие основы обучения в становлении профессиональной готовности студентов с учётом её специфики, структуру соревновательной деятельности, наличие арсенала технико-тактических действий у студентов и их реализация в постоянно изменяющихся условиях. Это требует системного подхода к педагогическому процессу обучения игровым элементам (технико-тактическим действиям) и осуществление контроля со стороны педагога за физической работоспособностью студентов во время занятий.

Работоспособность организма и степень его тренированности мы определяли с одной стороны, наличием соответствующих двигательных навыков у студентов, уровнем владения игровыми элементами в баскетболе, с другой – аэробными и анаэробными возможностями организма. При обследовании учитывали влияние отдельных занятий физическими упражнениями на организм студентов и отмечали особенности ответных реакций по данным пульса в течение занятия.

Так как работоспособность зависит от техники владения двигательным действием (правильно выполнение упражнения в пространственных и временных характеристиках, рациональным мышечным напряжением при выполнении упражнений, соблюдение правильного направления движения и скоростью движения отдельных частей тела и перемещением тела в пространстве), а также уровнем развития двигательных способностей (скоростными, скоростно-силовыми, координационными) и функциональными (аэробными и анаэробными: работы сердечно-сосудистой и дыхательных систем) возможностями организма. Для этого мы проверили исходные данные пульса на занятии и выявили, что показатели пульса до нагрузки студенты имеют большой разброс от 60 до 72 уд в мин. Поэтому мы распределили все показатели по уровням (первая группа – высокий – до 60 уд. в мин., средний – 66 уд. в мин. и низкий – 72 и выше). К первой группе мы отнесли студентов, имеющих ЧСС в пределах до 60 уд. в мин., что составило 38% испытуемых. Во вторую группу мы включали студентов пульс, которых наблюдается до 66 уд. мин., что составило – 40%. И к третьей группе мы отнесли игроков, у которых ЧСС наблюдалось от 72 и выше, что составило 22%.

Для решения поставленных задач мы предложили студентам выполнить технический элемент на время: ведение мяча одной рукой, дистанция 50 м. По результатам выполнения игрового задания 36,5%, игроков показали высокое время в пределах 11,5 сек. 38,5% студентов выполнили задание за 12,2 сек. Третью группу составили студенты, показавшие результаты задания выше 13,3 сек – 25,%. Следующее задание. Студентам было предложено выполнить игровое задание (ведение мяча и бросок в кольцо в течение 6 мин. по кругу на два кольца. Результат оценивался по количеству бросков в баскетбольное кольцо и количеству выполненных кругов.

После выполнения задания показатели ЧСС изменились во всех группах. Мы выявили, что ЧСС была в среднем 172 удара в мин., что составило 28%, их мы отнесли к высокому уровню работоспособности, и они забросили 16 мячей. У 46% студентов показатели ЧСС составили в разбросе от 156 до 162 уд. в мин., мы их отнесли к среднему уровню работоспособности (16 мячей). Низкий уровень работоспособности показали 26% студентов с ЧСС 150 уд. в мин., которые не только слабо владели техническими элементами, но и физическим качеством, как скоростной выносливостью (8 мячей). Это объясняется тем, что не все студенты хорошо владели техникой игрового элемента и как результат – у них недостаточно развиты скоростные способности, а с другой стороны, мы утверждаем, что у них недостаточный запас функциональных (аэробных) возможностей организма. Это отразилось на показателях пульса после выполненной работы. Соответственно и период восстановления к исходному уровню после физической нагрузки соответственно был различный: в первой группе после 2-ой мин., во второй группе после 3-ей и в последней группе на 4-ой минуты. Данные показатели говорят о том, что студенты с ЧСС исходного уровня первой группы имеют более высокую работоспособность, так как они имели больший функциональный запас (ЧСС во время выполнения фи-

зической работы и по её окончании показала более экономичную работу и период восстановления). Показатели в третьей группе находятся на пределе границ функциональных возможностей, что отразилось на низких результатах в игровых действиях и низкой работоспособности.

Контроль над работоспособностью студентов на занятиях мы осуществляли с помощью регулирования физической нагрузки в разных частях занятия за счёт изменения интенсивности выполнения упражнений и их общего объема; чередования нагрузки с отдыхом, которые обеспечивали восстановительные процессы; учитывали дозировку физических упражнений. Кроме этого, проводили хронометрирование, (как форма контроля) которое определялась общей плотностью занятия (она составляла 97%) и моторной плотностью (составила 86%).

Физическая нагрузка определялась по динамике пульса в течение занятия: в подготовительной части занятия частота пульса в среднем увеличивалась на 32%, в основной части – на 70% по отношению к исходной величине, во время выполнения игровых заданий, связанных со скоростно-силовыми способностями увеличение достигало до 90%, в заключительной части пульс снижался и превышал исходные данные в среднем на 15%. Возвращение пульса к исходному уровню после занятий у студентов наблюдалось на 2-3 мин., что соответствует рациональному распределению физической нагрузки и её интенсивности. Интенсивность мышечной нагрузки на занятии зависела от подбора игровых упражнений, их сложности и сочетания, частоты повторения. При подборе физических упражнений для нормирования физической нагрузки мы ориентировались на сдвиги частоты сердечных сокращений, которая отражает влияние физической нагрузки на организм студентов и имеет прямую связь с характером энергообеспечения мышечной деятельности. Средняя частота сердечных сокращений на занятии по наблюдениям у студентов составляла 160 ударов в мин., что соответствовало допустимой нагрузке студентов. Мы учитывали, что не только объём и интенсивность мышечной деятельности определяют функциональные сдвиги в организме: во многом они определяются и методикой организации и проведения занятий по физической культуре. Кроме этого, у студентов на занятиях мы брали функциональную пробу с дозированной мышечной нагрузкой «степ-тест», (1 раз в месяц) которая определяет работоспособность организма при физической нагрузке. Влияние мышечной нагрузки мы оценивали по изменению показателей работы сердечно-сосудистой системы по пульсу (до нагрузки, после выполнения «теста» и по времени восстановления) к исходному уровню. Динамика функциональной пробы показывает улучшение работоспособности у студентов к концу семестра.

В заключении можно отметить, что в работе со студентами на занятиях физической культурой необходимо обращать внимание на максимально возможные изменения главных энергообеспечивающих систем организма за счёт повышения физических нагрузок с тенденцией к предельно возможным и за счёт расширения границ аэробных возможностей. В этих случаях мы помним, что необходимо дозировать физическую нагрузку, которая находится на границе имеющихся функциональных возможностей организма, но ни в коем случае не должна выходить за пределы его адаптационных перестроек. При систематическом выполнении работы такого типа значение аэробных возможностей у студентов будет настолько большим, что отразился не только на приросте работоспособности организма, но и воспитанию физических качеств.

Библиографический список

1. Дешин Д.Ф., Коваленко В.Н., Летунов С.П., Мотылянская Р.Е. *Врачебный контроль*: учебник для студентов института физической культуры. Москва: Издательство «ФиС», 1965.
2. Карпман В.Л. *Спортивная медицина*: учебник для институтов физической культуры. Москва: «ФиС», 1987.
3. Дубровский В.И. *Спортивная медицина*: учебник для высших учебных заведений, Москва: Владос, 2002.
4. Железняк Ю.Д., Портнов Ю.М. *Спортивные игры*: учебник для студентов высших педагогических заведений. Москва: Академия, 2004.

References

1. Deshin D.F., Kovalenko V.N., Letunov S.P., Motylyanskaya R.E. *Vrachebnyj kontrol'*: uchebnik dlya studentov instituta fizicheskoj kul'tury. Moskva: Izdatel'stvo «FiS», 1965.
2. Karpman V.L. *Sportivnaya medicina*: uchebnik dlya institutov fizicheskoj kul'tury. Moskva: «FiS», 1987.
3. Dubrovskij V.I. *Sportivnaya medicina*: uchebnik dlya vysshih ucheb zavedenij, Moskva: Vlados, 2002.
4. Zheleznyak Yu.D., Portnov Yu.M. *Sportivnye igrы*: uchebnik dlya studentov vysshih pedagogicheskij zavedenij. Moskva: Akademiya, 2004.

Статья поступила в редакцию 15.05.17

УДК 378

Baikova E.N., Professor, Gnessin Russian Academy of Music (Moscow, Russia), E-mail: lena.baykova@yandex.ru**Gribkova O.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow City Teachers' Training University (Moscow, Russia),

E-mail: Grolji@mail.ru

Ushakova O.B., senior lecturer, Moscow City Teachers' Training University (Moscow, Russia), E-mail: usakovamusik@mail.ru

THE EDUCATIONAL ASPECT OF CHORAL ART AS A FACTOR OF THE EFFECTIVENESS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING AT A UNIVERSITY. The article discusses the aesthetic and educational functions of choral art, raising questions about performing quality vocal and choral training of students at a university. The authors reveal defining criterion of internal consistency of all the structural and performance elements of the individual conductor-choirmaster, owing to the huge preparatory work of the student in the learning process develops its own concept of the study of musical compositions, with which he is ready to go to his main instrument-performer – choral collective. In this context, the student is considered as a basis of professional competence, skill and demand in professional activities.

Key words: vocal and choral training, vocational education, pedagogical training, performance skills, choral art, conductor.

Е.Н. Байкова, проф. Российской академии музыки имени Гнесиных, г. Москва, E-mail: lena.baykova@yandex.ru**О.В. Грибкова**, д-р пед. наук, проф., проф. Московского городского педагогического университета, г. Москва,

E-mail: Grolji@mail.ru

О.Б. Ушакова, доц. Московского городского педагогического университета, г. Москва, E-mail: usakovamusik@mail.ru

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ХОРОВОГО ИСКУССТВА КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В статье рассматривается эстетическая и воспитательная функция хорового искусства, поднимаются вопросы исполнительского качества вокально-хоровой подготовки студентов в вузе. Авторами выявляется определяющий критерий внутренней согласованности всех структурно-исполнительских элементов личности дирижера-хормейстера, где в результате огромной подготовительной работы у студента в процессе обучения складывается своя концепция изучения музыкального сочинения, с которой он готов выйти к своему главному инструменту-исполнителю – хоровому коллективу. В этом контексте высокий уровень вокально-хоровой подготовки студента рассматривается как основа профессиональной компетенции, мастерства и востребованности в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: вокально-хоровая подготовка, профессиональное образование, педагогическая подготовка, исполнительское мастерство, хоровое искусство, дирижер.

Проблема эффективной вокально-хоровой подготовки будущих педагогов-музыкантов, по-прежнему активно изучается и обсуждается. Ограниченность во времени многих профильных дисциплин заставляет искать новые, прогрессивные способы реализации основных задач вокально-хорового педагогического образования.

Исследуя общественно-культурные процессы наших дней, можно убедиться, что исполнительское творчество в области хоровой музыки развивается весьма бурно. Такой возрастающий интерес к хоровым жанрам объясняется, на наш взгляд, огромным потенциалом выразительности, эмоционального воздействия на слушателя.

Одним из важнейших факторов является повышение уровня исполнительской сложности. Многие современные хоровые произведения может исполнить только высокопрофессиональный коллектив с нестандартным диапазоном, большим количеством голосов. Многие сочинения из-за необычности звучания ошибочно воспринимаются как сложные и сразу отмечаются хормейстерами. Здесь, безусловно, требуются многоаспектные методы анализа. Тем не менее, огромное количество хоровых сочинений могут стать великолепным материалом для вокально-хорового обучения будущих педагогов-музыкантов. И наша задача – выяснить, какие из этих современных хоровых произведений, могут быть включены в систему обучения вокально-хорового обучения студентов. Отбор таких произведений должен отвечать многим критериям. Прежде всего – эстетическая ценность. Далее следует учесть образно-содержательный компонент и художественную цельность сочинения. Ещё один важный аспект – на освоение каких конкретно вокально-хоровых навыков направлено изучение того или иного современного хорового сочинения.

Искусство хорового исполнения является одной из интересных проблем для обсуждения. Творческий характер дискурса определяется спецификой данного вида исполнительской деятельности. Несомненно, это утверждение обусловлено несколькими факторами.

Во-первых, коллективной природой творческого действия. Во-вторых, регламентирующим характером его проявления – руководящей функцией дирижера. В-третьих, тем, что формирует

общий творческий результат. И, наконец, – всё то, чем отличается специфика хорового вида звучания.

Безусловно, возможны и какие-то иные аспекты рассмотрения поставленной проблемы, но, тем не менее, направленность представленных выше позиций является актуальной.

Один из постулатов, связанных с идеей коллективной природы творческого действия, осмысливается как некая константа. Это и есть то обязательное условие, вне которого не может формироваться какое-либо деятельное участие априори. Поскольку именно совместный проект действия и становится главной мотивацией его существования.

Единство усилий к достижению цели воспринимается как единство соучастия в процессе её реализации. И именно ощущение каждым и всеми однонаправленной природы совершающегося действия возникает исключительно благодаря руководящей функции дирижера.

Очевидно, что ансамблевая форма музицирования, представляющая также вариант коллективного модуса корреляции, может существовать и без подобного рода условия. Поскольку фактор более локальной среды проявления «всех» и «каждого» (немногочисленный состав участников) обеспечивает относительно системную форму их сбалансированности.

Вопрос исполнительского качества звучания в структуре хорового способа ансамблирования предполагает иную степень взаимообусловленности «певческих единиц». И определяющим критерием внутренней организованности всех структурно-исполнительских элементов является личность дирижера.

Фактор дирижерского воздействия имеет широкую амплитуду своего влияния на любой вид контекстуальных связей: от структурно-объединяющего момента (хоровой коллектив) до экстраполяции собственной творческой позиции в рамках исполнительского процесса (трактовка). Особый интерес представляет тот ракурс взаимодействия дирижера и хора, где рождается не только возможность сосуществования в единой системе координат, но и условие совместного креативного поиска.

Условие, которое становится базовым критерием для оценки содержания последующего реализуемого действия на

основе целеполагающих характеристик, утверждаемых руководящей инициативой дирижера. И в этом процессе совместного творческого поиска соединяется множественное и личностное – тот синтез, где претворяется общая художественная задача.

Несомненно, что в каждом отдельном случае – черты индивидуальности «дирижерского амплуа» – будет достигаться определенный результат. Но, тем не менее, это будет результат общего действия, рождаемый талантом дирижера и коллективно-личностной формы соучастия хора.

Специфичность получаемого итога творческой работы во многом проецируется на «звуковую часть» исполнительского действия. И поскольку природа хорового инструмента – «певческая», то именно звук становится главным фактором выявления акустико-художественного впечатления.

В связи с этим особенности характеристики хора, как инструмента, в большей степени раскрываются именно через певческую манеру. Вероятно, что сама по себе певческая манера не существует вне ее представления в некоем «акустико-фоническом образе» самого дирижера.

Поэтому влияние певческой манеры так ощутимо в оценке исполнительской стилистики того или иного хорового коллектива в целом. Что же делает эту «данность» наиболее значимой для творческого процесса?

Очевидно, то, что и составляет специфику хорового вида звучания, где самобытность певческого компонента определяет качество коллективного действия. «Действия-соучастия», где и рождается единое эмоционально-слуховое представление о природе звукового образа как носителя содержательного начала музыкального произведения.

В реалии в исполнительской практике встречаются коллективы, которые в разной степени обладают чертами той или иной певческой манеры. Как правило, в большей мере – это некая универсалия, где объединяются, скорее, признаки общехорового вида звучания. И в этом ряду: ансамбль, строй, единые дикционные навыки произношения являются основными элементами профессионального качества исполнения.

И лишь немногие коллективы обладают присущей им певческой манерой. Ведь главным остается одно – черты своеобразия исполнительского решения, запечатленные в темброво-фонической форме их проявления. Имеется в виду все то, что связано непосредственно с характеристикой звучания хора как инструмента. Здесь особое значение придается звучащему материалу с позиций специфики голоса и как информационного носителя, и как некой определенной краски, представляющей певческо-стилевую специфику того или иного хорового коллектива.

Очевидно, что каждый дирижер формирует собственную стратегию, ориентируясь на соответствующий его художественно-эстетическим установкам звуковой эталон. И эта данность обуславливает тот самый «певческий образ», который и составляет основу звуковой модели какого-либо исполнительского коллектива.

Для одних дирижеров приоритетом является тембровая характеристика звучания хора в целом – моно-звуковая форма (Б. Тевлин, В. Полянский, Л. Конторович), для других – темброво-фонический компонент становится решающим средством воплощения художественной задачи (В. Минин, В. Чернушенко, Б. Певзнер). И в каждом отдельном случае тембр будет представлять все звуковое полотно, всю звучащую форму как материю, в условиях которой рождается музыкальный образ исполняемого произведения.

Поэтому всегда феномен специфичности звучания того или иного хорового коллектива во многом зависит от системы оценочных критериев его руководителя. И, прежде всего, особенности установочных позиций дирижера на «предмет» хорового звучания кардинально влияют на все составляющие темброво-акустической формы. Начиная от певческой манеры, – принципы звуковедения, характер звукообразования, наличие или отсутствие *vibrato*, певческие форманты до явления звукового результата – тембровая выразительность, мастерство владения голосом (филировка), искусство ансамблирования в процессе коллективного музицирования [1].

И тогда в полной мере раскрывается специфика исполнительской манеры дирижера и хора как средства выразительности, направленного на реализацию художественного потенциала произведения.

Осмысление значения певческой манеры в целом позволяет оценить темброво-голосовые возможности хора, как инструмента

та, в процессе формирования звукового образа. Ведь нельзя не отметить, что именно это качество (тембровое начало) всегда было отличительной чертой феномена русского певческо-хорового искусства.

Данная тенденция во многом актуальна и сегодня, что особенно характерно для творческих решений таких выдающихся музыкантов нашего времени, как В.Н. Минин и В.Г. Чернушенко. Это – те имена, которые определяли и определяют развитие «национальной хоровой идеи» на рубеже XX-XXI веков. Это – то созидательное начало, где выразительность голоса, его содержательно-эмоциональная наполненность была, есть и будет доминирующим свойством певческо-исполнительской манеры академического русского хора.

Достижению этой цели предшествует длительный путь обучения начинающего дирижера, когда он знакомится с музыкальной культурой прошлого и настоящего, изучает историко-художественные эпохи, музыкальные стили и жанры, когда начинается его постижение методов композиторского письма, практическое закрепление технических навыков (особенно навыка «чтения с листа» хоровой партитуры), развитие аналитического мышления и полифонического слуха (умение контролировать каждую хоровую партию во время исполнения), а также формируется собственный репертуарно-исполнительский багаж.

Работа с хоровой партитурой – главное направление в профессии дирижера-хормейстера. В процессе изучения партитуры вырабатываются особые и главные профессиональные навыки дирижера: самостоятельное предварительное освоение музыкального сочинения, выбранного для последующего исполнения, убедительное представление хоровому коллективу партитуры на рояле, выстраивание своей концепции сочинения и другие.

После этого начинается глубокое изучение выбранной хоровой партитуры: анализируются музыкальная драматургия, форма, фактурные слои, музыкальный язык сочинения, литературный текст, выявляются вокально-хоровые особенности, функциональные связи между партиями и «неудобные» фрагменты; партитура разучивается на рояле; нотный текст «обрастает» пометками и комментариями дирижера, «слышащего» реальное звучание хора и т.д. Уже на этом этапе «репетируются» дирижерские жесты, которые помогут в будущем передать замысел композитора.

В результате огромной подготовительной работы у дирижера складывается своя концепция сочинения, с которой он готов выйти к своему главному инструменту-исполнителю – хоровому коллективу.

Современная хоровая партитура во многих случаях несет в себе не только традиционный музыкальный текст, но и включает массу новых вспомогательных элементов, связанных со спецификой современной нотации. Сюда относятся разного рода приемы – звуковые (фонические, речевые) и шумовые. Изучая современную хоровую музыку, дирижер сталкивается с «новой» для него партитурой (пронизывающей традиционную нотную) – выписанными композитором подробные обозначения темпов, всевозможных штрихов, способов звукоизвлечения и т. д. Проанализировать и «познать» такую партитуру можно только получив новые знания в области современной композиции, применив их в сочетании с уже имеющимися навыками изучения партитуры. Так, к традиционному визуальному охвату музыкального произведения прибавляется навык визуального выявления и расшифровки нестандартных авторских обозначений динамических оттенков, тембров, фонетических особенностей и др., встречающихся только в данной конкретной партитуре. Также необходимым становится приобретение навыка исполнения хоровой партитуры на рояле и одновременного воспроизведения шумовых эффектов (хлопков, стука ногами и т. д.), речевых особенностей и специфических фонических приемов звукоизвлечения в декламационных фрагментах (отдельные выкрики, глассандо, кластеры и т. д.).

С развитием в настоящее время новейших технологий в аудиовизуальной среде у начинающего дирижера-хормейстера имеется уникальная возможность познакомиться с различными дирижерскими школами современности (как российскими, так и зарубежными), представляющими мастер-классы и открытые уроки в интернете, демонстрирующих умение работы с хором в целом и практику изучения хоровых партитур. Благодаря этому у молодого специалиста значительно облегчаются поиски нужных жестов, возрастает эффективность в освоении разных спо-

совов выполнения того или иного приема или выразительного жеста. Кроме того, использование специальных компьютерных программ позволяет фиксировать те или иные жесты дирижера для дальнейшего наглядного сравнения их и выбора наилучших вариантов [2].

Использование дирижером в своей предварительной работе над партитурой традиционных навыков, применение им своих знаний методов и приемов современного хорового письма, а также изучение видеоресурсов с выступлениями разных хоровых коллективов на фестивалях, конкурсах, концертах будет способ-

ствовать быстрейшему совершенствованию его профессионализма.

Наблюдая всё более усиливающийся интерес современных исполнителей и композиторов к хоровому искусству, с удовлетворением и надеждой отмечаем, что возрождение национальных традиций преследует не только художественные задачи, но и ставят высокую социально-эстетическую цель – вернуть национальной культуре выпавшие из неё пласты, раскрыть их ценность, и тем самым сохранить один из важных элементов духовного состояния нации.

Библиографический список

1. Байкова Е.Н. О своеобразии исполнительской трактовки. *Инновационные процессы в культуре, искусстве и образовании*. Москва: «Перо», 2016.
2. Грибова О.В., Ушакова О.Б. Формирование хормейстерских компетенций студентов. *Искусство и образование*. 2016; 5 (103): 55 – 64.
3. Грибова О.В., Ушакова О.Б. Актуальные проблемы совершенствования профессиональной подготовки педагогов – музыкантов. *Искусство и образование*. 2017; 1 (105): 59 – 66.
4. Грибова О.В. Развитие нравственно-ориентированного потенциала личности в условиях музыкально-образовательной среды в вузе. *Вестник Курган-Тюбинского государственного университета имени Носира Хусрава*. 2016; 1-1 (35): 59 – 62.

References

1. Bajkova E.N. O svoeobrazii ispolnitel'skoj traktovki. *Innovacionnye processy v kul'ture, iskusstve i obrazovanii*. Moskva: «Pero», 2016.
2. Gribkova O.V., Ushakova O.B. Formirovanie hormeisterskih kompetencij studentov. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2016; 5 (103): 55 – 64.
3. Gribkova O.V., Ushakova O.B. Aktual'nye problemy sovershenstvovaniya professional'noj podgotovki pedagogov – muzykantov. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2017; 1 (105): 59 – 66.
4. Gribkova O.V. Razvitie нравственно-ориентированного potenciala lichnosti v usloviyah muzykal'no-obrazovatel'noj sredy v vuze. *Vestnik Kurgan-Tyubinskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Nosira Husrava*. 2016; 1-1 (35): 59 – 62.

Статья поступила в редакцию 26.05.17

УДК 372

Gazeva L.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Professor, Department of Russian Philology, North-Ossetian State Pedagogical Institute (Vladikavkaz, Russia), E-mail: sogpinauka@mail.ru

TEACHING FUNCTIONAL-SEMANTIC CLASSIFICATIONS INTRODUCTORY STRUCTURES OF THE RUSSIAN LANGUAGE.

The article deals with introductory constructions of the Russian language, their ambiguous understanding in linguistic literature, also their functional-semantic classifications. Based on the analysis of the problem of the specifics of application of the introductory structures of the Russian language, the author makes a conclusion that the introductory design related to particular phenomena in the syntax is the common type of syntactic entities contain metatext comments; the basic meaning of the introductory designs, different semantic and structural diversity, value modal, emotional, expressive evaluation; the value of woodnote can be expressed by words of different parts of speech, phrases, sentences. Consideration of woodnote as a communicative-pragmatic category provides an opportunity to reveal the nature of these units, their practical purpose, role in the optimization of verbal communication.

Key words: introductory constructions, modal words, functional-pragmatic sources, functional-semantic classifications, speech communication, text.

Л.В. Газеева, канд. пед. наук, доц., проф. каф. русской филологии, ГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт», г. Владикавказ, E-mail: sogpinauka@mail.ru

ИЗУЧЕНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИХ КЛАССИФИКАЦИЙ ВВОДНЫХ КОНСТРУКЦИЙ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются вводные конструкции русского языка, неоднозначное понимание их в лингвистической литературе, а также их функционально-семантические классификации. На основе анализа проблемы сущности и применения вводных конструкций русского языка автор делает выводы о том, что вводные конструкции, относящиеся к числу особых явлений в синтаксисе и являющиеся распространённым типом синтаксических образований, содержат метатекстовые комментарии; основное значение вводных конструкций, отличающихся семантическим и структурным многообразием, – значение модальной, эмоциональной, экспрессивной оценочности; значение вводности может быть выражено словами различных частей речи, словосочетаниями, предложениями. Рассмотрение вводности как коммуникативно-прагматической категории даёт возможность раскрыть сущность этих единиц, их практическое назначение, роль в оптимизации речевого общения.

Ключевые слова: вводные конструкции, модальные слова, функционально-прагматическое средство, функционально-семантические классификации, речевое общение, текст.

Актуальность данной статьи определяется неоднозначным пониманием вводных конструкций в лингвистической литературе, сложностью восприятия их как лингвистического явления, трудностями усвоения, практической необходимостью изучения и целесообразного использования вводных конструкций в речи обучающихся.

Основная функция вводных конструкций (особого класса слов), являющихся одним из самых распространённых явлений синтаксиса, заключается в обозначении отношения говорящего к собственному высказыванию (интегральная функция вводных слов). Своеобразием этого отношения объясняются терминологические поиски при определении их обозначения, семантики и

функции. Вводные конструкции относятся к метасинтаксису, выражают его модальные характеристики (степень достоверности и др.), эмоциональную оценку события говорящим, источник информации, порядок и особенности построения текста и изложения мыслей и т.п. С точки зрения объема и грамматической организации вводные конструкции делятся на слова, словосочетания, предложения. Они довольно разнообразны и в формальном отношении: слова различных частей речи (*кажется, возможно* и др.); предположно-падежные сочетания (*к счастью, по слухам* и др.); фразеологически связанные сочетания слов (*стало быть, таким образом* и др.); свободные, но лексически и грамматически стандартизированные в одном из компонентов

словосочетания (*по* (чьим-либо) *сведениям*, (скромно, мягко, откровенно) *говоря* и др.); пониженные в ранге предложения (*Ты, я думаю, загрузишь*.).

В научной литературе до настоящего времени нет полного описания круга их значений, единой точки зрения на их место в языке, синтаксический статус, происхождение, связь с предложением [1; 2].

Приведём примеры терминологического разнообразия по отношению к этой категории: вводные слова, словосочетания, предложения (А.Н. Баранов, В.М. Никитин, О.С. Ахманова), вводные единицы (Т.С. Алгазина, П.А. Лекант), вводные элементы, вводные сочетания слов, вводные предложения, вводные члены предложения (наиболее распространенные обозначения в вузовских и школьных учебниках); вводные слова и выражения (А.М. Пешковский [3], Т.П. Ломтев [4]); вводные образования, вводные компоненты (В.В. Бабайцева [5], П.А. Лекант [6]), вводные конструкции (Е.Н. Галкина-Федорук, Т.В. Шмелева, Г.И. Кустова [7; 8]), вводные и вводно-союзные компоненты (Т.С. Алгазина), вводно-модальные слова (Л.В. Анисимова, Г.А. Золотова).

Вводные конструкции являются одним из средств связи предложений в тексте, умелое и уместное их использование делает речь, как устную, так и письменную, более стройной, логичной и выразительной. Частое использование в лингвистической литературе термина «вводно-модальные слова» связано с тем, что лингвистическое ядро модальных слов составляют вводные конструкции. Модальные слова являются морфологизированным средством выражения вводности. Категория модальности связана с именем В.В. Виноградова. Вслед за ним, мы считаем, что к модальным словам относятся только те единицы, с помощью которых говорящий оценивает отношение высказывания к действительности (выражение уверенности говорящего в реальности сообщения, неуверенности, предположения, вероятности). С категориями вводности и модальности связано понятие модуса: Ш. Балли утверждал, что в любом высказывании реализуется противопоставление фактического содержания (диктума) и индивидуальной оценки излагаемых фактов (модуса). Т.В. Шмелева считает вводные конструкции не встроенными в систему синтаксических связей предложения.

Для наименования рассматриваемого вида осложнения предложения (кроме вводно-модальных слов) ученые используют различные термины, имеющие междисциплинарный характер:

- *соотносительная связь* – один из типов подчинительной связи, формально независимая связь (А.Г. Руднев и др.);
- *включение*, при котором средством выражения связи между вводной конструкцией и предложением (или его частью) является интонация и порядок слов;
- *дискурсивные слова* – любые слова, помогающие строить текст, связанный с социальными и культурными условиями, в которых происходит общение (Е. Рассе, Е.В. Падучева и др.);
- *метатекстовые элементы языка* – слова и выражения, служащие средством связности (А. Вежбица и др.);
- *эгоцентрические элементы языка* – слова, ориентированные на говорящего, а также показатели субъективной модальности [9].

Несмотря на это, в большинстве работ мы встречаем понятие «вводная конструкция», т. к. этот термин обобщающий и, по мнению М.Ю. Федосюка, включает в себя как слова и падежные формы, так и словосочетания и предложения [10, с. 31]. Под вводной конструкцией мы понимаем синтаксическую конструкцию разной степени сложности. В центре внимания при рассмотрении вводной конструкции должна быть не только формальная характеристика языкового явления, но и его смысловая и эмоциональная наполненность, функционирование и реализация в коммуникативной ситуации между адресантом и реципиентом с учетом обязательных лингвистических норм. В трудах лингвистов вводные конструкции рассматриваются как средство, обеспечивающее достижение главной цели участников общения – взаимопонимания. Вводные конструкции являются средством плана выражения, актуализаторами информации в акте коммуникации. Вслед за М.Ю. Федосюком под вводной конструкцией мы понимаем слова, словосочетания и предложения, которые в других условиях выступают как члены предложения [10, с. 31].

В традиционном языкознании вводные конструкции объединялись под рубрикой «Слова, грамматически не связанные с предложением», однако в исследованиях последних лет обнаружены средства (лексико-семантические, грамматические), с

помощью которых осуществляется связь вводных и др. компонентов с основной частью высказывания. Учитывая то, что вводные конструкции автономны в смысловом отношении, входят в структуру предложения без видимой грамматической связи, А.М. Пешковский считал их инородными, посторонними, «чуждыми приютившему их предложению». А.А. Шахматов рассматривал их как «дополняющие основное значение предложения». Имеется в виду интродуктивная (т. е. вводящая) связь – по смыслу и при помощи интонации вводности. Данная точка зрения представляется нам предпочтительной: поскольку мы имеем дело с внешней изолированностью, вводные конструкции структурно значимы для предложения: противительные (*однако, напротив, впрочем*), уступительные (*правда*), определительные (*может*) и др.; они выполняют строевую функцию, выступая в роли союзов.

А.Х. Востоков и Н.И. Греч рассматривали вводные конструкции как утвердительные и предположительные наречия, А.А. Шахматов отмечал их близкую связь с наречиями и частицами. Г.А. Золотова характеризует их как неотъемлемый компонент предложения. По ее мнению, многие из них характеризуются разной степенью утраты предикативности, сами являются предложениями [11, с. 400].

В.В. Виноградов не согласился с предложенным характером вводной конструкции, поскольку не всякое модальное слово выводится из предикативной единицы. По его мнению, данный вид осложнения занимает свободную позицию: вводные конструкции могут относиться и ко всему предложению, и к предикату, и к второстепенным членам предложения. Вводные конструкции разрывают цельную интонацию предложения, отделяются паузами, произносятся в ускоренном темпе, «с ослабленной ударностью» (А.Н. Гвоздев). Их особая интонация передается на письме запятыми, тире, скобками, сочетаниями знаков препинания. Чаще всего в определении вводных конструкций вузовских и школьных учебников указывается самое общее значение «вводности» (отношение говорящего к сообщаемому). Не акцентируется внимание на вводных конструкциях, указывающих на ограничение или уточнение высказывания, усиливающих его экспрессивность. Вызывает интерес классификация вводных конструкций, представленная П.А. Лекантом: вводно-модальные (*конечно, без всякого сомнения, очевидно*); вводно-эмоциональные (*к счастью и др.*); вводно-авторские (*по-моему и др.*), вводно-обобщительные (*как всегда и др.*); вводно-контактные (*знаете и др.*); вводно-союзные (*во-первых и др.*).

Большинство исследователей вводных слов интересовали не только структурные и семантические, но и функциональные особенности. И то правильно: недостаточно уметь выявить вводное слово в письменной речи и выделить его нужными знаками препинания, важно знать назначение каждой вводной конструкции.

Для участников общения вводные конструкции важны как функционально-прагматическое средств. Т.В. Шмелева и др. указывают на их важную функцию в общении: обеспечение правильного понимания текста, соблюдение логических правил речевого общения [9, с. 28]. Общей функцией всех вводных конструкций является интегральная функция: «Интегральная функция вводных слов – отразить отношение говорящего к высказыванию» [12, с. 22].

Предложения с вводными словами, словосочетаниями и предложениями требуют умения абстрагироваться от частей самого текста; значения же вводных слов (достоверность высказывания, источник высказывания, порядок и связь мыслей и др.) – общие понятия, реализуемые в той или иной конкретной форме. Список вводных слов достаточно велик, запомнить его непросто – однако потребность в механическом запоминании конкретных единиц отпадает сама собой, если будет усвоено их общее значение. Выбор предложений с той или иной вводной конструкцией при создании высказывания не случаен: он зависит от типа речи (повествование, описание, рассуждение), жанра, окраски текста. Понимание этого обогащает речевую практику говорящего, пишущего, слушающего, читающего. Изучение вводных конструкций в соответствии со смыслом, структурой и функцией позволяет рассматривать их в процессе речевой деятельности. Несмотря на то что общим для всего многообразия современных программ по русскому языку для среднего звена образовательной школы является наличие темы «Вводные конструкции (слова, словосочетания, предложения)», в основном совмещённой с изучением обращений, междометий и вставных конструкций (вво-

данные конструкции часто изучаются как сопутствующий материал к другим темам), в учебниках наблюдается недостаточная ориентация на их функциональные свойства. Практика показывает, что учащиеся национальных школ не различают вводные конструкции и омонимичные с ними члены предложения, в письменной речи ошибаются в постановке знаков препинания. У них не сформировано четкое представление о специфике их употребления в русской речи [13; 14].

Учитывая сложность синтаксического материала, на наш взгляд, при обучении в школе необходимо рассмотреть функционально-семантические характеристики вводных конструкций, акцентируя внимание на их соотносительности с тем или иным стилем речи в следующей последовательности: 1) эмоции, чувства, оценка; 2) степень достоверности, возможности, уверенности; 3) источник сообщения; 4) последовательность изложения, связность речи; 5) приемы формулирования, способы выражения мысли; 6) активизация внимания собеседника, в том числе с целью установления доверительности; 7) мера того, о чем говорится; 8) обычность, типичность того, о чем говорится.

Таким образом: учащиеся подводятся к следующим выводам:

- вводные конструкции, относящиеся к числу особых явлений в синтаксисе и являющиеся распространённым типом синтаксических образований содержат метатекстовые комментарии;
- основное значение вводных конструкций, отличающихся семантическим и структурным многообразием, – значение модальной, эмоциональной, экспрессивной оценочности;

- значение вводности может быть выражено словами различных частей речи, словосочетаниями, предложениями;
- модальные слова являются одним из способов выражения модальных значений и средством осложнения предложения, грамматически с ним несвязанным и соотносимым с предложением или его частью;

– модальные слова – это особая лексико-грамматическая группа слов, категориальным значением которой является субъективная модальность (*несомненно, вероятно, конечно*) осложняющая объективную модальность;

- модальные слова и вводные слова – не синонимы (первые – единицы морфологии, вторые – единицы синтаксиса);
- одно и то же слово во вводной и невводной позициях – это не одно и то же слово с разными оттенками, а разные слова;
- функциональные различия вводных конструкций, членов предложения и союзов проявляются в контексте и отражаются на пунктуации;

– наблюдается тенденция изучения вводности от формы и семантики к рассмотрению текстовых функций элементов языка;

– категория вводности имеет открытый характер: в процессе развития русского языка эта категория вовлекает в свою сферу различные языковые средства; вводные конструкции относятся к активной лексике, составляя наиболее подвижный ее пласт.

Таким образом, рассмотрение вводности как коммуникативно-прагматической категории даёт возможность раскрыть сущность этих единиц, их практическое назначение, роль в оптимизации речевого общения.

Библиографический список

1. Газаева Л.В. *Простое осложненное предложение*: учебно-методическое пособие для педагогических вузов. Владикавказ, 2007.
2. Газаева Л.В. Особенности реализации функционального подхода к обучению вводным конструкциям русского языка. *Мир образования – образование в мире*. 2016; 3 (63): 203 – 209.
3. Пешковский А.М. *Русский синтаксис в научном освещении*. Москва, 2001.
4. Ломтев Т.П. *Основы синтаксиса современного русского языка*. Москва, 2006.
5. Бабайцева В.В. *Вводные, вставные и присоединительные компоненты: статьи последних лет*. Под редакцией Д.И. Петренко. Москва; Ставрополь, 2014.
6. Лекант П.А. *Синтаксис простого предложения в современном русском языке*: учебное пособие. Москва, 2004.
7. Кустова Г.И. *Синтаксис современного русского языка*: курс лекций. Москва, 2013.
8. *Синтаксис современного русского языка*: учебное пособие для вузов. Москва, 2005.
9. Шмелева Т.В. *Семантический синтаксис*: текст лекций. Красноярск, 1988.
10. Федосюк М.Ю. Зачем нужны вводные слова и предложения. *Русский язык в школе*. 2008; 7: 31 – 36.
11. Бабайцева В.В. *Синтаксис русского языка*: монография. Москва, 2015.
12. Хусьяинова Р.З. Основные функции вводных слов в устной речи. *Русский язык в школе*. 2013; 6: 22 – 27.
13. Николаева Г.М. *Русский язык*: энциклопедия. Москва, 2000.
14. Чуглов В.И. Вводные образования как синтаксическая категория. *Русский язык в школе*. 2014; 11: 54 – 59.

References

1. Gazeeva L.V. *Prostoe oslozhennoe predlozhenie*: uchebno-metodicheskoe posobie dlya pedagogicheskikh vuzov. Vladikavkaz, 2007.
2. Gazeeva L.V. Osobennosti realizacii funkcional'nogo podhoda k obucheniju vvodnym konstrukcijam russkogo yazyka. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2016; 3 (63): 203 – 209.
3. Peshkovskij A.M. *Russkij sintaksis v nauchnom osveschenii*. Moskva, 2001.
4. Lomtev T.P. *Osnovy sintaksisa sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva, 2006.
5. Babajceva V.V. *Vvodnye, vstavnye i prisoedinitel'nye komponenty: stat'i poslednih let*. Pod redakciej D.I. Petrenko. Moskva; Stavropol', 2014.
6. Lekant P.A. *Sintaksis prostogo predlozheniya v sovremennom russkom yazyke*: uchebnoe posobie. Moskva, 2004.
7. Kustova G.I. *Sintaksis sovremennogo russkogo yazyka*: kurs lekcij. Moskva, 2013.
8. *Sintaksis sovremennogo russkogo yazyka*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva, 2005.
9. Shmeleva T.V. *Semanticheskij sintaksis*: tekst lekcij. Krasnojarsk, 1988.
10. Fedosyuk M.Yu. Zachem nuzhny vvodnye slova i predlozheniya. *Russkij yazyk v shkole*. 2008; 7: 31 – 36.
11. Babajceva V.V. *Sintaksis russkogo yazyka*: monografiya. Moskva, 2015.
12. Husyainova R.Z. Osnovnye funkcii vvodnyh slov v ustnoj rechi. *Russkij yazyk v shkole*. 2013; 6: 22 – 27.
13. Nikolaeva G.M. *Russkij yazyk*: `enciklopediya. Moskva, 2000.
14. Chuglov V.I. Vvodnye obrazovaniya kak sintaksicheskaya kategoriya. *Russkij yazyk v shkole*. 2014; 11: 54 – 59.

Статья поступила в редакцию 19.05.17

УДК 378

Gribkova O.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: Grol@mail.ru
Merabova K.S., postgraduate, Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: kmerabova@yandex.ru

THE DEVELOPMENT OF MUSICAL HEARING OF STUDENTS IN THE PROCESS OF SINGING LESSONS IN FOREIGN LEARNING ENVIRONMENT. The article considers modern forms of cultural cooperation between educational institutions of Republic of China and the Russian Federation. The author shows a possibility of the organization of singing lessons after obligatory classes in school and advanced study of foreign (Chinese) language. There are peculiarities of the obvious connection of music with immersion in musical environment with the success of mastering a foreign language. It shows that the development of musical hearing in the process of interaction between curricular and extracurricular activities of pupils of schools with profound studying of foreign (Chinese) language affects the process of convergence of primary and secondary education, which objectively exists in modern education.

Key words: musical culture, international collaboration, Chinese culture, learning a foreign language, cultural relations, musical environment, musical ear, additional education.

О.В. Грибкова, д-р пед. наук, проф., проф. Московского городского педагогического университета, г. Москва,
E-mail: Grolit@mail.ru
К.С. Мерабова, аспирантка Московского городского педагогического университета, г. Москва,
E-mail: kmerabova@yandex.ru

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО СЛУХА УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ВОКАЛОМ В ИНОЯЗЫЧНОЙ ОБУЧАЮЩЕЙСЯ СРЕДЕ

В статье рассматриваются современные формы культурного взаимодействия между образовательными учреждениями Китайской Народной Республики и Российской Федерации. Автором показаны возможности организации занятий вокалом во внеурочное время в условиях школы и углубленным изучением иностранного (китайского) языка. Выявлены особенности очевидной связи занятий музыкой при погружении в музыкальную среду с успешностью освоения иностранного языка. Показано, что развитие музыкального слуха в процессе взаимодействия урочной и внеурочной деятельности учащихся школы с углубленным изучением иностранного (китайского) языка влияет на процесс сближения основного и дополнительного образования, который объективно существует в современном образовании.

Ключевые слова: музыкальная культура, международное сотворчество, китайская культура, освоение иностранного языка, культурные связи, музыкальная среда, музыкальный слух, дополнительное образование.

Развитие экономики в современном мире вызвало интерес к изучению новых возможностей и перспектив в области науки и новых технологий в других странах. Выявлено повсеместное увеличение интереса к изучению китайского языка. Так, во всем мире возросло влияние китайской культуры – всё больше людей изучают историю и философию Китая, китайское искусство.

В наши дни этот интерес значительно усилился, увеличилось и количество исследований, рассматривающих область сотрудничества двух стран. Учёные утверждают, что отношения между КНР и РФ находятся на самом благоприятном историческом этапе. Несомненно, возросшая популярность китайского языка во всем мире говорит о росте международного статуса страны и усилении ее экономического, политического и культурного влияния. Развитие науки, технологий и образования позволило КНР занять важное место в мировой экономике [1].

Китайская культура, как известно, мудрая, невероятно интересная, захватывающая, касающаяся глубины веков, вызывает восхищение ученых и историков всего мира.

Для России добрососедские отношения с Китаем – это не новости сегодняшнего дня, это устойчивая традиция. Известно, что в советское время существовало тесное сотрудничество наших стран в самых разных областях производства, науки и культуры. Сегодня эти отношения поднялись на новую ступень и продолжают интенсивно развиваться.

Развивается сотрудничество в области подготовки педагогических кадров и курсов повышения квалификации. Разрабатываются проекты взаимных стажировок. При этом устанавливаются тесные связи между профильными вузами, укрепляется сотрудничество в процессе культурных связей.

Музыкальная культура России и Китая имеет много точек соприкосновения. Особенно ярко это наблюдается в стилистических, организационных и репертуарных предпочтениях, а также традициях концертной практики. Так, один из центров музыкальной культуры Китая город Харбин во многом обязан высоким уровнем своей культурной деятельности русским музыкантам.

В наши дни российские и китайские музыканты все чаще участвуют в совместных культурных акциях, таких, например, как Дни российской-китайской культуры, Недели обменов Китая и России в области культуры и искусства. Китайские музыканты принимают участие в значимых музыкальных мероприятиях – конкурсах и фестивалях, проходящих в России, таких, например, как Международный телевизионный конкурс юных музыкантов «Щелкунчик». Ежегодно данный конкурс привлекает большое количество участников из разных стран [2].

Для более продуктивного общения и в данных сферах взаимодействия необходимы специалисты, владеющие китайским языком, что само по себе требует все большей востребованности как высококлассных переводчиков, так и профессионалов разных областей, владеющих китайским языком.

Современная образовательная ситуация в нашей стране отличается тем, что происходит бурное развитие направления подготовки учащихся по китайскому языку. Количество и качество подготовки выпускников специальных школ с углубленным изучением китайского языка увеличивается, но этого все еще недостаточно.

Для того, чтобы подготовить необходимое количество специалистов, владеющих китайским языком, необходимо развивать сеть специальных школ, в которых учащиеся с первых классов

могли бы погрузиться в пространство языка и в пространство культуры, совершенствовать методики изучения этого сложного для изучения языка.

В настоящее время в Москве есть достаточно известные школы, уже обладающие своими традициями и собственными методиками изучения китайского языка. В первую очередь, это Московский бесплатный востоковедческий и лингвистический лицей № 1535, в котором обучение проводится с 7 по 11 классы. Известностью пользуется и средняя школа-интернат №11 с углубленным изучением китайского языка. Это государственный бесплатный интернат, обучение в котором начинается с первого класса и продолжается до 11 класса. В школе №1948 имеются разнообразные направления, помогающие школьникам изучать трудный китайский язык. Это, в первую очередь, направления, связанные с непосредственным общением с носителями языка и с творческим общением со сверстниками в процессе совместных заданий, игр, театрализованных представлений.

Хорошие результаты показывают ученики гимназии №1517. Гимназия работает в статусе повышенного уровня сложности более 20 лет. Высокие показатели обученности учащихся гимназии № 1517 подтверждают эффективность всего учебно-воспитательного процесса и профессионализма работы педагогического коллектива. С учётом того, что китайский язык требует от учеников развитого слуха, а также умения владеть интонацией, в гимназии в качестве дополнительных занятий ведется преподавание вокала.

Интересное направление сотворчества с образовательными учреждениями Китая сложилось в институте культуры и искусств Московского городского педагогического университета на кафедре музыкального искусства. Силами педагогов и руководителей кафедры музыкального искусства была установлена творческая связь с музыкальными колледжами и педагогическими университетами Китайской Народной Республики.

В процессе изучения материала, отражающего различные направления и формы освоения китайского языка, а также освоения русского языка китайскими студентами, отмечено, что музыканты быстрее и лучше усваивают иностранный язык даже в том случае, если в процессе обучения нет специальных занятий по изучению данного языка. Здесь основную роль играет среда учебного заведения и, конкретно, музыкальная среда, созданная преподавателями и учащимися.

Таким образом, налицо очевидная связь занятий музыкой, погружения в музыкальную среду с успешностью освоения иностранного языка, причем наиболее значительная и явная связь развитого музыкального слуха и успешности освоения иностранного языка проявляется в освоении китайского языка.

Для данного исследования важно отметить тот факт, что исполнение песен, в основном, хоровое. Сольное исполнение песен на китайском языке – как народных, так и композиторских – достаточно редкое явление в практике специальных школ, так как для качественного исполнения сольного вокального номера необходима серьезная подготовка с профессиональным педагогом-вокалистом.

Ученики гимназии изучают два совершенно непохожих и далеких друг от друга языка: русский и китайский. Тоновая система китайского языка позволяет охватывать необходимые развитые слуховые способности – ведь для того, чтобы начать говорить на китайском языке и понимать на слух китайскую речь, недостаточ-

но теоретически изучить правила этого языка. Здесь необходимо живое общение, особая организация слуховых и голосовых составляющих, что рассматривается не только как повышение качества подготовки, а как обязательное условие освоения языка.

Звуки китайской речи сами по себе тяжело воспринимаются на слух, а помимо этого еще важно слышать и тоны. Каждый слог китайского языка характеризуется тем или иным тоном. Многие школьники, изучающие китайский язык, жалуются, что не слышат тонов в речи, поэтому не могут понять её. Это может стать серьезным препятствием для людей с отсутствием музыкального слуха, но при определенном упорстве эту проблему удастся победить. Этому и способствуют уроки вокального мастерства, которые входят в систему дополнительного образования гимназии.

Учёными отмечается, что изучающие китайский язык дети, обладают более развитым слухом. То есть одновременное изучение китайского языка и вокального мастерства дает отличные результаты – два предмета помогают друг другу.

Динамика успешности освоения китайского языка в процессе взаимодействия урочной и внеурочной деятельности складывается на основе занятий вокалом.

В классе дополнительного образования, на занятиях вокала, занимается в среднем до 15 учеников, изучающих китайский язык. На уроках они, в том числе, занимаются вокальными упражнениями на ощущение звучания полутона – нисходящие-восходящие. Кроме того, преобладают музыкальные упражнения с элементами пентатоники (на этом построена китайская народная музыка). В качестве домашнего задания, педагог просит учеников сделать раскладку песен, то есть проиллюстрировать музыкальную фразу. Отмечено, что не случайно в китайской музыке преобладает одноголосная мелодика (в случаях многоголосия мы видим проявления вариантно-подголосочной полифонии, при которой и второй, и третий голос основываются на оборотах главной мелодии верхнего голоса, лишь слегка ее варьируя). Тончайшая разработка мелодики во всех подробностях передает эмоционально-смысловое содержание текста, тонко улавливая оттенки фразировки.

Тоны в китайском языке – это отражение музыкальности речи. Существует 4 тона, иногда выделяют еще и пятый – нейтральный. Графически характер звучания тонов в китайском языке отражено следующим образом:

- **Первый тон (мǎ).**

Его произнесение отличается высокой ровной интонацией, а по своей продолжительности он схож с третьим. Произносить

эти два тона нужно более длительно, чем, например, второй или четвертый тон.

- **Второй тон (mǎ).**

Здесь произношение краткое, восходящее, с максимальным напряжением в верхней точке, что придает ему характер переспроса.

- **Третий тон (mǎ).**

Он имеет нисходяще-восходящую структуру произношения. Наиболее важной здесь является его нижняя, практически беззвучная часть, именно она отличает этот тон от второго.

- **Четвертый тон (mǎ).**

Данный тон, так же, как и второй является кратким. Его начало – взрывное, но в конце произносится без напряжения, спокойно.

Еще одно существенное отличие китайского и русского языка заключается в том, что в китайском языке нет деления согласных на глухие и звонкие. Но есть различие – придыхательные и не придыхательные согласные. Это различие заключается в том, что придыхательные согласные произносятся на выдохе, что придает звучанию легкий характерный оттенок, как если бы слово начиналось со звука «х» [3].

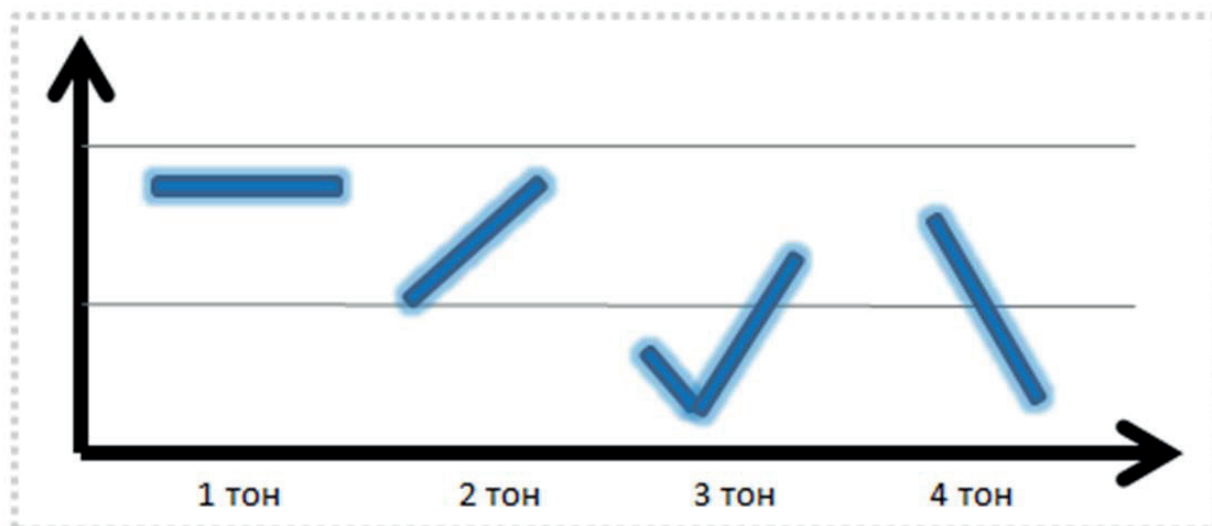
В связи с вышеизложенным, необходимо рассмотреть, какие имеются практические возможности успешного освоения китайского языка в условиях современного образования.

Процесс сближения основного и дополнительного образования, который объективно существует в современном образовании и заключается, в том числе, в практике организации кружков и студий дополнительного образования на территории общеобразовательной школы, где учащиеся могут заниматься в неурочное время.

В процессе освоения китайского языка особое место принадлежит занятиям в классе вокала, что позволяет развить слуховые способности учащихся, их способность адекватно воспринимать звучащую речь на китайском языке.

Вместе с тем, только занятий вокалом в условиях дополнительного образования явно недостаточно и необходима специальная организация музыкальной, культурной среды школы, в которой учащиеся осваивают китайский язык, так как его связь с музыкальной культурой, пением, очевидна и отмечается многими исследователями.

В связи с этим необходимо обратиться к изучению практических возможностей организации музыкальной среды с помощью занятий вокалом во внеурочное время в условиях школы и углубленным изучением иностранного (китайского) языка.



Библиографический список

1. Абдулкеримов И.З. Современные тенденции интернационализации высшего образования. *Проблемы современной экономики*. 2012; 3 (43).
2. Рушанин В.Я. Россия и Китай: диалог в сфере культуры и образования. *Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств*. 2015; 3 (43).
3. Горелов В.И. *Стилистика современного китайского языка*. Москва: Просвещение, 1979.
4. Уколова Л.И., Грибкова О.В., Мерабова К.С. Певческая культура как часть образовательного пространства в воспитании духовной культуры личности. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 2 (57): 132 – 135.

References

1. Abdulkirimov I.Z. Sovremennye tendencii internacionalizacii vysshego obrazovaniya. *Problemy sovremennoj 'ekonomiki*. 2012; 3 (43).
2. Rushanin V.Ya. Rossiya i Kitaj: dialog v sfere kul'tury i obrazovaniya. *Vestnik Chelyabinskoy gosudarstvennoj akademii kul'tury i iskusstv*. 2015; 3 (43).
3. Gorelov V.I. *Stilistika sovremennogo kitajskogo yazyka*. Moskva: Prosveschenie, 1979.
4. Ukolova L.I., Gribkova O.V., Merabova K.S. Pevcheskaya kul'tura kak chast' obrazovatel'nogo prostranstva v vospitanii duhovnoj kul'tury lichnosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 2 (57): 132 – 135.

Статья поступила в редакцию 28.05.17

УДК 378

Gribkova O.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: Groli@mail.ru
Merabova K.S., postgraduate, Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: kmerabova@yandex.ru
Pustovaya N.V., Professor, Moscow State Institute of Music n. a. A. G. Schnittke (Moscow, Russia),
 E-mail: pustovayanv@schmittke.ru

SOME ASPECTS OF THE DISCLOSURE OF THE ARTISTIC IMAGE IN VOCAL PERFORMING ACTIVITIES. The article deals with a problem of disclosure of the artistic image, the intent of the composer in vocal pedagogy. The authors have shown the main stages of work on a literary text of vocal works that bring the artist to the author's interpretation. The researchers work out methods of constructing the role of the character, because for the disclosure of his image required a detailed analysis of the text. The work reveals a problem that expressive reading of the text gives you the opportunity to find a tone of spoken words. Special attention is paid to independent study of a literary text that prepares the individual contractor to work at a certain arranged order.

Key words: vocal pedagogy, vocal production, literary text, author's intent, artistic image, performer, musical image, stylistic features of musical text.

О.В. Грибкова, д-р пед. наук, проф. Московского городского педагогического университета, г. Москва,
 E-mail: Groli@mail.ru

К.С. Мерабова, аспирантка Московского городского педагогического университета, г. Москва,
 E-mail: kmerabova@yandex.ru

Н.В. Пустовая, проф. Московского государственного института музыки имени А.Г. Шнитке, г. Москва,
 E-mail: kmerabova@yandex.ru

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РАСКРЫТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА В ВОКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается проблема раскрытия художественного образа, понимания замысла композитора в вокальной педагогике. Авторами показаны основные этапы работы над литературным текстом вокального произведения, которые позволяют приблизить исполнителя к авторской трактовке. Выделяются методы построения роли персонажа, т. к. для раскрытия его образа требуется детальный анализ текста. Выявлено, что выразительное прочтение текста дает возможность найти нужную интонацию произносимых слов. Особое внимание обращено на самостоятельное изучение литературного текста, что готовит исполнителя к индивидуальной работе при определенном выстроенном порядке.

Ключевые слова: вокальная педагогика, вокальное произведение, литературный текст, авторский замысел, художественный образ, исполнитель, музыкальный образ, стилистические особенности музыкального текста.

Модернизация образования и происходящие изменения в художественно-творческом сознании детей требует серьезного рассмотрения этого вопроса. Учащийся должен получить систему универсальных знаний для успешной адаптации в жизни; обладать высокой креативностью мышления, позволяющей творчески подходить к решению задач; быть зрелой личностью, способной критически оценивать информацию и действительность.

К сожалению, в системе общего образования наблюдается недооценка значимости воспитательной роли предметов художественно-эстетического цикла, в частности, вокального творчества, направленность и характер социального воздействия которого, являются важнейшими критериями в системе духовно-культурных ценностей.

В научных исследованиях по вокально-хоровому воспитанию и исполнительству Л.М. Абеяна, В.Л. Живова, О.А. Оприкшиной, Г.А. Струве, В.Г. Соколова, П.Г. Чеснокова певческий процесс рассматривается как процесс личностного интонационного постижения смысла музыкального образа посредством проживания – вживания каждой интонации. Познание эмоционально-смыслового содержания музыкального произведения происходит в процессе певческой деятельности через тесное общение с каждым звуком, с каждой интонацией.

Реализация педагогики сотрудничества и сотворчества базируется на личностно ориентированной системе обучения, признании индивидуальности ученика. Смысл и содержание вокального сочинения становятся основой для обсуждений, в которых рождается личностный смысл, личностная «интерпретация» произведения, поиск личностно значимых смыслов, созвучных духовному миру учащегося, его художественно-эстетическому

опыту. Совместное осознанное проживание каждой интонации, инвариантный подход к интерпретации каждой фразы способствуют раскрыть замысел и постичь его в исполнении.

Проблема раскрытия художественного образа, понимания замысла композитора и умение передать характерные стилистические особенности для данного автора, данного жанра, данной эпохи – всегда актуальна в музыкальной педагогической работе. Как известно, суть музыкально-исполнительской деятельности состоит в том, чтобы творчески «прочитать» художественное произведение, раскрыть в своём исполнении то эмоционально-смысловое содержание, которое было заложено в него автором. Характер музыки, её эмоциональный смысл должны быть переданы максимально точно и убедительно. В то же время творческим исполнением становится только в том случае, если в него привнесён собственный, пусть небольшой, но индивидуальный опыт понимания и переживания музыки, что придаёт интерпретации особую неповторимость и убедительность.

Неотъемлемым звеном музыкальной культуры является исполнительское искусство, которое связано, прежде всего, с воспроизведением и созданием художественных ценностей. Вокальное искусство – особый вид искусства. В нём объединяются три составляющие: идея, заложенная в произведение автором музыки, идея автора текста и, наконец, – деятельность исполнителя, который должен выразить то, что заложено поэтом и композитором. Показателем исполнительского мастерства является способность убедительно раскрыть заложенный в произведении художественный образ.

Хочется заметить, что у многих начинающих вокалистов отмечается поверхностное отношение к литературному тексту вокального произведения. Многие ученые и музыкальные деятели

занимались проблемой исследования литературного текста в вокальном произведении.

И.И. Силантьева предлагала метод работы над текстом в процессе формирования и присвоения персонажного осознания. Понимание и восприятие текста как основу реструктуризации и изменения состояния осознания певца в работе над ролью. Автор указывала на важность артикуляции прочтения исполнителем литературного текста с соответствующими художественному образу интонациями, о способе нахождения исполнителем образного решения через исследование взаимосвязи текста и подтекста в поэтической строке [1].

В научной литературе нет определенной схемы работы с текстовым материалом вокального произведения. Начинающему вокалисту нужно помогать учиться осмысленно и определенно произносить текст исполняемых произведений. Разбор текста является одним из способов понятия и постижения внутреннего мира героя. Путь перевоплощения в сценического героя начинается с произведения персонажного осознания внутри сознания самого исполнителя. В результате исполнителю будет легче настроиться эмоционально и попасть в предлагаемые обстоятельства для удачного воплощения образа. До конца вжиться в образ поможет и музыкальный материал вокального произведения. Для работы над литературным текстом вокального произведения следует придерживаться следующего порядка:

- выразительное чтение текста вокального произведения;
- уточнение всех непонятных слов, фраз в тексте;
- уточнение всех обозначений и ремарок авторов;
- определение содержания произведения (места действия, времени действия, характера героя и т. д.);
- определение сценической задачи;
- выстраивание общей драматургии (текстовой и музыкальной);

Выразительное чтение текста помогает исполнителю найти нужную интонацию произносимых слов, но это не означает, что с первого раза интонация будет правильной. Скорее всего, возникнут у исполнителя трудности с точностью и правдивостью интонации некоторых слов или фраз. Часто эти трудности преодолеваются при помощи работы по определению содержания произведения, обстоятельств (места действия, времени действия, характера героя и т. д.)

Уточнение всех непонятных слов, фраз в тексте помогает исполнителю-вокалисту, расширить свой интеллектуальный уровень; учит его работать со словарями и дополнительной литературой, а также осознать свое отношение к тому или иному слову, фразе и, таким образом, приблизиться к более точному пониманию текста.

Уточнение всех обозначений и ремарок автора приближает исполнителя к наиболее близкой интерпретации замысла произведения, помогает «вжиться» в образ, тем самым сделав мысли

и чувства персонажа своими, чтобы в процессе исполнения передать эти ощущения и убедить в них слушателей [2].

Основа содержания произведения – это отражение внутреннего мира человека со всем богатством и разнообразием его состояний и ощущений, переживаний и размышлений. Это первая и главная особенность содержания музыки. Слово привносит ту конкретность в содержание, которая не присуща музыке в «чистом» виде. Другая особенность содержания определяется его интонационной формой. Известно, что интонация – это сопутствующий компонент естественной человеческой речи. Поэтому основной задачей, стоящей перед исполнителем на данном этапе, является уточнение, конкретизация смысла, заключенного в словах. После определения обстоятельств (места действия, времени действия, характера героя) исполнителю необходимо поставить перед собой и решить дальнейшие задачи. Чтобы убедить себя, понять и принять логику персонажа, исполнителю-вокалисту необходимо сделать ряд действий: выделить понятную для себя идею образа; выбрать близкую своему мировоззрению концепцию его бытия; подобрать необходимые аргументы в оправдание всех действий и поступков персонажа; построить поступки в определенной логической последовательности; найти приемлемые мотивации поведения; разумно и правильно с точки зрения логики и эмоционального состояния персонажа оправдать изменения в его поведении в течение всего произведения.

Наилучшие условия для выявления внутреннего содержания персонажа в вокальном произведении создают точки напряжения. Они имеют большое значение для исполнителя и должны быть учтены им при работе над текстом. В них прослеживается вся динамическая линия персонажной судьбы. Эта линия должна обязательно быть исследована исполнителем.

В вокальном произведении отправной точкой принято считать начало музыкального вступления, когда у слушателя создается общее впечатление об атмосфере событий. Точка кульминации соотносится с моментом высшего напряжения всех сил. Очень важно при исполнении партии постоянно оценивать события с точки зрения персонажа, что должно получать воплощение в жесте, движении, мизансцене, интонации, не нарушая при этом логики ощущений. Надо отметить, что персонажная судьба становится правдивой и понятной только при предварительном выяснении ее предыстории. Иногда она оказывается значительно более интересной, чем можно судить по нотам и тексту. Все это зависит от творческого воображения исполнителя. Чем подробнее разобран текст, тем богаче интонационная палитра, тем интереснее и убедительнее будет исполнение. Это и является конечной целью любого как начинающего, так и опытного вокалиста, а умело подобранный, высокохудожественный репертуар обеспечивает творческую активность, полноценное музыкальное развитие, способствует нравственному и эстетическому воспитанию, обогащая духовный мир личности.

Библиографический список

1. Силантьева И.И. *Проблема перевоплощения исполнителя в вокально-сценическом искусстве*. Автореферат диссертации ... доктора искусствоведения. Москва, 2007.
2. Сэнтли Чарльз. *Искусство пения и вокальной декламации*: учебное пособие. Пер. с англ. Н.А. Александровой. Санкт-Петербург: «Лань», 2016.
3. Уколова Л.И., Грибкова О.В., Мерабова К.С. Певческая культура как часть образовательного пространства в воспитании духовной культуры личности. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 2 (57): 132 – 135.

References

1. Silant'eva I.I. *Problema perevoploscheniya ispolnitelya v vokal'no-scenicheskom iskusstve*. Avtoreferat dissertacii ... doktora iskusstvovedeniya. Moskva, 2007.
2. S'entli Charl'z. *Iskusstvo peniya i vokal'noj deklamarii*: uchebnoe posobie. Per. s angl. N.A. Aleksandrovoj. Sankt-Peterburg: «Lan'», 2016.
3. Ukolova L.I., Gribkova O.V., Merabova K.S. Pevcheskaya kul'tura kak chast' obrazovatel'nogo prostranstva v vospitanii duhovnoj kul'tury lichnosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 2 (57): 132 – 135.

Статья поступила в редакцию 26.05.17

УДК 372

Kokaeva H.V., postgraduate, Department of Russian Philology, North Ossetian State Pedagogical Institute (Vladikavkaz, Russia),
E-mail: hatuna.1990@mail.ru

THE SPECIFICITY OF THE MONOLOGUE IN THE OSSETIAN AND RUSSIAN LANGUAGES IN TEACHING RUSSIAN SPEECH AT A NATIONAL SCHOOL. The article deals with a text as syntactic unit of high level, in which units of other levels realize their purposes, Russian and Ossetian language systems, are compared considering interlingual interference; the most contrasting discrepancies in them are discussed. Ossetian-Russian bilingualism belongs to the correlated type of bilingualism, when the mastery of the Russian language is based on the knowledge of the native (Ossetian) language and on its own merits. This explains the spe-

cific features of Ossetian-Russian bilingualism. The author concludes that the construction of the text in Russian and Ossetian languages showed that they are identical in structural and logical-compositional content, and only in terms of the relationships between their components, there was a slight discrepancy. The system generates the native language for bilingual students a broad field of cross-language interference, which manifests itself at practically all levels of the language system.

Key words: bilingualism, comparative analyses, text, lexical level, morphological level, syntactic level, interlingual interference.

Х.В. Кокаева, аспирантка 3 курса каф. русской филологии, ГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт», г. Владикавказ, E-mail: hatuna.1990@mail.ru

СПЕЦИФИКА МОНОЛОГА В ОСЕТИНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ ПРИ ОБУЧЕНИИ СВЯЗНОЙ РУССКОЙ РЕЧИ В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В данной статье анализируется текст как синтаксическая единица высшего уровня, в которой реализуют свое назначение единицы остальных уровней, сравниваются языковые системы русского и осетинского языков с учетом межъязыковой интерференции, рассматриваются наиболее контрастные несовпадения в них. Осетинско-русское двуязычие принадлежит к соотносительному типу двуязычия, когда овладение русским языком происходит на основе знания родного (осетинского) языка и учета его особенностей. Этим объясняются специфические особенности осетинско-русского двуязычия. Автор делает вывод о том, что построение текста в русском и осетинском языках показало, что они идентичны по структурному и логико-композиционному содержанию, и лишь в выражении взаимосвязей между их компонентами наблюдаются незначительные расхождения. Система родного языка порождает для учащихся-билингвов широкое поле межъязыковой интерференции, проявляющейся практически на всех уровнях языковой системы.

Ключевые слова: двуязычие, сравнительно-сопоставительный анализ, текст, лексический уровень, морфологический уровень, синтаксический уровень, межъязыковая интерференция.

При обучении связной русской речи в национальной школе происходит взаимодействие русского и родного языков, перенос сложившихся и складывающихся навыков родного языка на формирование знаний, умений и навыков русского языка. Одним из условий эффективности обучения русскому языку учащихся-билингвов является последовательный учет особенностей системы родного языка школьника.

Двуязычие (билингвизм) – одинаково совершенное владение двумя языками; применяемыми в разных условиях общения, например, родным диалектом и литературным языком (фр. diglossie) [1, с. 125].

Как самостоятельное направление лингвистической науки билингвизм начали изучать в конце XIX века, а объектом педагогических исследований он стал с середины XX века. Сопоставительный анализ языков является одним из ведущих методов в общей системе методики обучения языку. Результаты сопоставительных исследований составляют необходимую лингвистическую базу и резерв интенсификации современного учебного процесса [2, с. 54].

Осетинско-русское двуязычие принадлежит к соотносительному типу двуязычия, когда овладение русским языком происходит на основе знания родного (осетинского) языка и учета его особенностей. Этим объясняются специфические особенности осетинско-русского двуязычия. Осетины, живущие в сельской местности, второй язык усваивают, как правило, в ходе обучения в школе на основе родного языка.

Опираясь на анализ работ лингвистов, занимавшихся разработкой теории текста на примере различных языков, можно сделать вывод о том, что структура текста разных языков базируется на таких общих закономерностях, как наличие информативности, структурной связности, смысловой и коммуникативной цельности.

Для структуры как русского, так и осетинского текстов характерно наличие трех частей: вступление, основная часть, заключение.

Вступление, как правило, содержит основную мысль (коммуникативную задачу), которая будет развернута в тексте. Эта часть текста помогает подготовиться к восприятию основного содержания высказывания.

В **основной части** излагается конкретное содержание, отражающее коммуникативную задачу высказывания. Строгая логическая организация материала, последовательность в развитии мысли, доказательность положений, связанность всех высказываний в единое смысловое целое – таковы характерные черты основной части.

Заключение подводит итог разворачиванию мысли, обобщает изложенное, замыкает высказывание [3, с. 46]. Например:

Бинонтæ кæрæдзийы куы уарзой, уæд сæ Хуыцау дæр уарзы – афтæ дæр уарз уарз æмбисонд.

Раздæр ирон адæм цардысты бирæгæйттæй. Хæдзары хистæр уынаффæ кодта æппæт бинонтæн дæр. Уыди кадджын. Иæ ныхасæн ын кодтой стыр аргъ.

Кæстæртæ хъуыстой хистæртæм, æххуыс сын кодтой хæдзары куыстыты. Гыццыл сабитæ иу хъазыдысты иумæ. Хистæртæ сæ сывæллæттæ ахуыр кодтой кафын, зарын.

Хорз бинонты æхсæн ныр дæр афтæ у.

Если в семье любят друг друга, то и Бог их тоже любит – гласит осетинская пословица.

Раньше осетины жили помногу. Глава семьи давал наставление всем членам семьи. Он был уважаем. Они очень дорожили его словом.

Младшие слушали старших, помогали им по дому. Дети играли все вместе. Старшие учили их танцевать и петь.

В хороших семьях до сих пор это сохранилось. Приведен текст – описание семьи.

Вступительная часть ориентирует и готовит к восприятию конкретизации, раскрытие намеченной темы. Основное содержание описательного текста – о складе семьи – сосредоточено в основной части: «*Раздæр ирон адæм цардысты бирæгæйттæй. Хæдзары хистæр уынаффæ кодта æппæт бинонтæн дæр. Уыди кадджын. Иæ ныхасæн ын кодтой стыр аргъ.*»

Кæстæртæ хъуыстой хистæртæм, æххуыс сын кодтой хæдзары куыстыты. Гыццыл сабитæ иу хъазыдысты иумæ. Хистæртæ сæ сывæллæттæ ахуыр кодтой кафын, зарын. Это содержание раскрывает намеченную во вступлении коммуникативную задачу, создает развернутую картину описываемого.

Замыкает как русский, так и осетинский текст заключение: «*В хороших семьях до сих пор это сохранилось.*». Тем самым вступление, основная часть, заключение и в русском, и в осетинском тексте (независимо от их объемов) составляют неразрывное структурное и смысловое единство. И чем сложнее текст, тем сложнее и разнообразнее его структура и тематическая организация.

Сравнительно-сопоставительный анализ структуры текста русского и осетинского языков позволил отметить сходства и определенные различия в структуре, логико-композиционном строении, лексико-грамматических средствах связи, которые необходимо учитывать при обучении учащихся-билингвов такой синтаксической единице, как текст. Рассмотрим наиболее контрастные несовпадения в языковых системах контактирующих языков. На основе сопоставления лексического уровня двух языков и ее семантических признаков были выявлены следующие сходства и различия. Несмотря на существующие различия в лексике, оба языка обладают множеством сходств, которые при выработке языковых компетенций на русском языке должны составить основу использования межъязыкового переноса [4].

Расхождения в лексике русского и осетинского языков наблюдаются в значениях или оттенках значений слов, которые могут различаться своей эпидигматикой, парадигматикой и синтагматикой. Одно и то же явление в действительности зачастую по-разному расчленяется и по-разному выражается в сопоставляемых системах. В процессе анализа особое внимание мы уделили многозначным словам, так как именно они являются наи-

более активной зоной лексико-семантической интерференции. Лишь в редких случаях два многозначных слова русского и осетинского языков соответствуют друг другу по своей эпидигме, например, *ласын* («снимать», «возить», «тащить», «извлекать») и *цæгъдын* («уничтожать», «ковать», «вытряхивать», «отбивать», «играть») выражаются одним и тем же глаголом, что приводит к многочисленным ошибкам в речи билингов.

Осознанию указанных различий в ходе формирования языковых компетенций эффективно способствует современное подключение микротекстов с различными значениями многозначных слов с заданием перевести их с одного языка на другой или подобрать синонимы и антонимы.

При усвоении морфологии русского языка осетины-билингвы сталкиваются со значительными трудностями, что также обусловлено имеющимися расхождениями в морфологических системах русского и осетинского языков. Морфемная структура осетинского слова сходна с соответствующей структурой русского слова, в ней выделяются корень, приставка, суффикс, окончание. В осетинской морфологии, как и в русской, традиционно выделяются те же части речи. Отличие состоит лишь в том, что в осетинской морфологии выделяется послелог, отсутствующий в русской. Части речи обоих языков обнаруживают значительные сходства в лексико-семантических разрядах, в особенностях словообразования и др.

В русском языке формы множественного числа имен существительных образуются при помощи окончаний, а в осетинском языке – при помощи постоянного суффикса множественности *-т*, к которому прибавляются те же падежные окончания, что и в единственном числе имен существительных, основы которых оканчиваются на согласные звуки.

Наиболее существенное морфологическое различие между русским и осетинским языками заключается в отсутствии в осетинском языке грамматической категории рода, что приводит к ошибкам в согласовании и управлении в русской речи учащихся-билингвов. Например: *хороший день, хорошая книга, хорошее настроение – хорз бон, хорз чыныг, хорз зæрдæйы уаг*. В связи с этим и возникают ошибки в речи учащихся на начальном этапе обучения: *У него хороший настроение. Учительница принесла хорошая книга* и др.

Что касается категории числа, то в осетинском языке формы множественного числа распространены значительно шире, чем в русском. Так, большинство осетинских абстрактных имен существительных, в отличие от соответствующих русских, имеют формы не только единственного, но и множественного числа. *Амонд* (счастье) – *амæндтæ*, *цин* (радость) – *циндзинæдтæ*, *бæрæгбон* (праздник) – *бæрæгбæттæ*.

Существуют различия в сопоставляемых языках в выражении значений определенности и неопределенности. Так, если в русском языке указанное значение узнается лишь из контекста, то в осетинском языке неопределенность и определенность имен существительных выражается несколькими способами: при помощи ударения, морфологически и синтаксически [5].

Однако имеют место и значительные различия. Так, в русском языке шесть форм падежей, а в современном осетинском – восемь. В.И. Абаев отрицает наличие винительного падежа в осетинском языке как падежа прямого объекта на том основании, что он по своим формальным признакам совпадает либо с именительным, либо с родительным падежом [6]. Н.К. Багаев не без оснований утверждает, что винительный падеж наличествует в осетинском языке, просто его формы в известных случаях омонимичны формам именительного и родительного падежей. Но как бы этот вопрос ни решался в фундаментальных исследованиях, он никак не отражается на явлениях интерференции, проявляющейся в том, что осетины-билингвы по образцу родного языка и в своей речи на русском языке на месте винительного падежа объекта используют форму, совпадающую с формой именительного падежа, в результате чего возникают ошибки: *Артур пошел читать газета*. Существуют различия и в склонении в обоих языках: в осетинском языке нет 1, 2, 3 склонения, как в русском.

В области синтаксиса различия между двумя языковыми системами прежде всего проявляются в порядке слов в словосочетаниях и предложениях, в некоторых особенностях согласования сказуемого с подлежащим, в употреблении деепричастного оборота и др. В словопорядке осетинского и русского языков до-

вольно много общих свойств. Однако, наряду с этими общими свойствами, есть и отличия, которые являются причиной межъязыковой интерференции. Так, в осетинском языке отмечается более строгий порядок слов, чем в русском: слова, конкретизирующие субъект, ставятся впереди субъекта, а слова, конкретизирующие предикат, – впереди предиката. Это влияет на построение текста. Нередко при переводе текста с осетинского языка на русский происходит изменение частей речи либо членов предложения. В результате осетинский текст и его перевод на русский язык могут состоять из предложений, несколько различающихся по структуре.

Предложения в текстах осетинского языка, так же как и в текстах русского, связываются с помощью цепной, параллельной и смешанной связи. Одним из важных средств структурной организации как русского, так и осетинского текста является единство видо-временных форм глаголов-сказуемых. Особенно наглядно оно проявляется при изображении явлений одного смыслового плана (пейзаж, портрет и др.), когда глаголы-сказуемые, как правило, выражаются формами одного и того же вида и времени. При описании в русском языке чаще всего используются глаголы несовершенного вида прошедшего или настоящего описательного. Например: *Уалдзæг ралæууыд æмæ дуне йæ мидбылты бахудт. Бон фæддæргъ ис. Бæлæстæ сыфтæр рафтыдтой æмæ хуры скастмæ æнхæлмæ кæсынц. Уалдзыгон бон нæ зæрдæтæ байдзаг вæййынц рæсугъддæр æмæ хæлдзæгдæр æнкъарæнтæй. Уалдзæг нын йæмæ æрхаста ног тыхтæ, цин æмæ фарн. Цæрд дæр йæ мидбылты бахудти æмæ махæн дæр цингæй нæ зæрдæтæ байдзаг сты.*

Пришла весна и вселенная улыбнулась. День стал длиннее. Деревья покрылись листвою и ждут восхода солнца. В весенний день наши сердца наполняются красотой и веселыми эмоциями. Весна принесла нам с собой новые силы, счастье и благополучие. Жизнь улыбнулась и наполнила наши сердца радостью.

Несколько иная картина наблюдается в осетинских текстах, которые гораздо насыщеннее глаголами, чем русские тексты, для изображения тех же явлений используются как глаголы совершенного, так и несовершенного вида. Это обусловлено тем, что для категории вида глаголов в осетинском языке характерно наличие подвидов, реализующих большее, в сравнении с русским, разнообразие значений [7].

К использованию глаголов-сказуемых совершенного вида и в русском, и в осетинском тексте обычно обращаются для изображения быстрой смены событий, действий. Например: *Нана пецы цур зилæнтæ кæны. Азæмæт æртыкæхыг фынг æрбахаста. Заремæ фынгыл æртæ уæлвыхы æрæвæрдта. Нана фынгмæ æркæстытæ кодта æмæ федта цæхх дзы кæй нæй уыд. Заремæмæ фæдзырдта æмæ чызг уайтагъддæр цæхх фынгыл æвæрдта.*

Бабушка хлопотет около печки. Азамат принес трехногий столик. Зарема положила на стол три пирога с сыром. Бабушка посмотрела на стол и заметила, что нет соли. Она позвала Зарему и девочка быстро положила соль на стол.

Перед нами – повествовательный отрывок, в котором глаголы-сказуемые (в основном, глаголы движения) в обоих языках служат средством передачи динамики развития действия, последовательности его протекания.

Распространенным средством межфразовой связи являются местоимения – личные (*он, она, оно, они*) и притяжательные (*его, её, их*). Специфика личных местоимений как средств межфразовой связи заключается в том, что их признаки приписываются существительным, к которым они относятся. Они используются для связи соседних и отдельных предложений. Благодаря разнообразию семантико-стилистических функций местоимений как в русском, так и в осетинском языках, в частности, их способности указывать на имена существительные, прилагательные, замещать их в контексте, образуется смысловое и структурное единство текста.

Таким образом, построение текста в русском и осетинском языках показало, что они идентичны по структурному и логико-композиционному содержанию, и лишь в выражении взаимосвязей между их компонентами наблюдаются незначительные расхождения. Система родного языка порождает для учащихся-билингвов широкое поле межъязыковой интерференции, проявляющейся практически на всех уровнях языковой системы.

Библиографический список

1. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва, 2010.
2. Газаева Л.В. *Специфика функционального подхода к процессу обучения словосочетанию младших школьников в условиях осетинско-русского двуязычия*: Диссертация ... кандидата педагогических наук. Владикавказ, 2003.
3. Калманова Ц.А. *Совершенствование письменной монологической речи учащихся-осетин старших классов в процессе конструирования повествований, описаний, рассуждений на уроках развития речи*. Владикавказ, 2002.
4. Гагкаев К.Е. О сопоставительном изучении в школе осетинского и русского языков. *Вопросы преподавания русского языка и литературы в осетинской школе*. 1982: 13 – 21.
5. Абаев В.И. О винительном падеже в осетинском языке. *Осетинский язык и фольклор*. Москва-Ленинград, 1949; Т. 1.
6. Багаев Н.К. *Современный осетинский язык*. Орджоникидзе, 1965; Ч. 1.
7. Макоева Ф.С. Языковые системы русского и осетинского языков: сопоставительный анализ. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2011; 4 (9): 169 – 172.

References

1. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskikh terminov*. Moskva, 2010.
2. Gazeava L.V. *Specifika funkcional'nogo podhoda k processu obucheniya slovosochetaniyu mladshih shkol'nikov v usloviyah osetinsko-russkogo dvuyazychiya*: Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Vladikavkaz, 2003.
3. Kalmanova C.A. *Sovershenstvovanie pis'mennoj monologicheskoy rechi uchashchisya-osetin starshih klassov v processe konstruirovaniya povestvovaniy, opisaniy, rassuzhdenij na urokah razvitiya rechi*. Vladikavkaz, 2002.
4. Gagkaev K.E. O sopostavitel'nom izuchenii v shkole osetinskogo i russkogo yazykov. *Voprosy prepodavaniya russkogo yazyka i literatury v osetinskoj shkole*. 1982: 13 – 21.
5. Abaev V.I. O vinitel'nom padezhe v osetinskom yazyke. *Osetinskij yazyk i fol'klor*. Moskva-Leningrad, 1949; T. 1.
6. Bagaev N.K. *Sovremennyy osetinskij yazyk*. Ordzhonikidze, 1965; Ch. 1.
7. Makoeva F.S. Yazykovye sistemy russkogo i osetinskogo yazykov: sopostavitel'nyj analiz. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*. 2011; 4 (9): 169 – 172.

Статья поступила в редакцию 19.05.17

УДК 372

Mzokova L.A., teaching assistant, Department of Russian Philology, North-Ossetian State Pedagogical Institute (Vladikavkaz, Russia), E-mail: sogpinauka@mail.ru

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASIS FOR TRAINING PRIMARY SCHOOL TEACHER FOR THE FORMATION OF META-SUBJECT COMPETENCES OF PRIMARY SCHOOL PUPILS. The article studies the contents of meta-subject competences of primary school pupils. The role of universal teaching activities is defined. The purpose of the article is to determine the ways, technologies and methods of meta-subject competences of primary school pupils. The work considers the role of universal teaching actions in forming of their competence. The article presents the fragments of lessons with using methods and technologies under discussion. The author concludes that to address the problem of training future primary school teachers to the formation of competences at meta-subject primary school-age children need to develop and implement the educational practice model for future primary school teachers, aimed at shaping meta-subject competencies.

Key words: competence, universal educational activities, meta-subject competence, meta-subject result, primary school.

Л.А. Мзокова, ассистент каф. русской филологии, ГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт», г. Владикавказ, E-mail: sogpinauka@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ФОРМИРОВАНИЮ МЕТАПРЕДМЕТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается содержание метапредметных компетенций младших школьников, обоснована роль универсальных учебных действий. Целью данной статьи является определение путей, способов, технологий и приемов формирования метапредметной компетенции младших школьников и рассмотрение роли УУД в её формировании. В статье представлены фрагменты уроков с использованием рассмотренных приемов и методов. Автор делает вывод о том, что для решения проблемы подготовки будущих учителей начальных классов к формированию метапредметных компетенций у детей младшего школьного возраста необходимо разработать и внедрить в образовательную практику модель подготовки будущих учителей начальных классов, направленную на формирование метапредметных компетенций.

Ключевые слова: компетенция, универсальные учебные действия, метапредметные компетенция, метапредметные результаты, младший школьник, подготовка будущих учителей.

Современные требования общества к качеству образования выпускника начальной школы детерминируют существенные изменения в структуре, содержании и организации образовательного процесса. Сегодня школа должна быть ориентирована на достижение личностных, метапредметных и предметных результатов освоения основной образовательной Программы, так как социальные запросы выдвигают на первый план задачу: подготовить выпускников начальной школы к решению различных организационных, познавательных и коммуникативных проблем. На это указывает и ряд законодательных и нормативно-правовых документов, принятых в последние годы: Федеральная целевая программа развития образования до 2025 года [1], Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» [2], Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [3]. В качестве приори-

тетной цели в этих документах определяются – формирование у учащихся универсальных знаний, целостного восприятия окружающего мира, развитие их творческого и критического мышления, создание условий для саморазвития и самореализации личности.

К различным аспектам исследуемой проблемы обращались ученые: общетеоретические аспекты метапредметных (надпредметных) компетенций были предметом изучения Л.Ф. Квитовой [4], К.Ю. Колесиной, М.Р. Леонтьевой; формированием надпредметных умений, позволяющих учащимся находить варианты решения социальных проблем, используя разнообразные способы личностно значимой деятельности занимались О.Е. Лебедева, П.Г. Щедровицкий; изучением вопросов использования компетентностного подхода в процессе подготовки студентов занимались Б.А. Тахохов, М.И. Бекоева, З.К. Малиева [5].

Следует отметить, что в дидактике существуют разные мнения о том, что такое метапредметность. Ю.В. Громыко считает, что это «допредметность», мыслительная дидактика [6]. По мнению А.В. Хуторского, метапредметность – это фундаментальные образовательные объекты [7].

Несмотря на значимость существующих научных исследований по проблеме исследования остаются без внимания вопросы, касающиеся подготовки будущих учителей начальных классов к формированию метапредметных компетенций у младших школьников. Незнанием остаются аспекты, затрагивающие специфику и структуру метапредметных компетенций, их развитие в процессе применения различных методов, форм и средств, в том числе активных и интерактивных методов.

Современная политика в области образования в начальной школе нашла отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования и нацелена на достижение младшими школьниками (помимо предметных и личностных) метапредметных результатов, которые представлены универсальными учебными действиями. Под метапредметными компетенциями младших школьников следует определять как систему универсальных учебных действий, способствующих продуктивному выполнению младшими школьниками регулятивных, познавательных и коммуникативных задач. Опираясь на позицию Э.Ф. Зеера, из которой следует, что реализация компетенций происходит в процессе выполнения различных видов деятельности, можно выделить регулятивную, познавательную и коммуникативную компетенции [8].

Взяв за основу классификацию универсальных учебных действий, предложенную разработчиками Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, нами было определено содержательное наполнение выделенных метапредметных компетенций. Развитие регулятивной компетенции связано с формированием произвольности поведения. Целенаправленность и планомерность управления ребёнком своей деятельностью и поведением обеспечивается психологической готовностью в сфере воли и произвольности. Регулятивная компетенция состоит из умения принимать, сохранять цели и пользоваться ими в процессе учебной деятельности; умения планировать и работать по плану; умения контролировать работу и результаты труда, включая совместный контроль учителя и одноклассников; умения воспринимать любые оценки; умения различать объективную трудность и субъективную сложность задачи; готовности преодолевать трудности; в достижении цели быть целеустремленным и настойчивым; умения реально воспринимать мир.

Познавательная компетенция представлена умением самостоятельно определять и формулировать познавательную цель; способностью находить и выделять необходимую информацию; умением грамотно и осознанно строить речь в устной и письменной форме; умением находить нужные способы решения задач; умением выделять проблему; самостоятельно решать проблему творческого характера; способностью анализировать объекты и выделять их признаки; способностью самостоятельно обнаруживать недостающие звенья; умением выбирать критерии для сравнения, устанавливать причинно-следственные отношения; умением логически мыслить, выдвигать гипотезы; умением классифицировать объекты.

Коммуникативная компетенция включает в себя умение слушать, слышать собеседника; умение контролировать действия, распределять роли; способность грамотно говорить, вести диалог и дискуссию; взаимное уважение в общении.

Метапредметные компетенции конкретизируют общее понимание метапредметных итогов освоения основной образовательной программы начального общего образования. Это становится очевидным, рассмотрев структурные элементы метапредметных компетенций. Они взаимообусловлены и представляют собой целостную систему, в которой развитие каждого из видов компетенций определяется его отношением с другими видами и возрастными особенностями развития личности детей. Все вышесказанное подтверждает позицию В.В. Болотова и В.А. Серикова о деятельностной природе компетенций [9].

Изучив способы формирования метапредметной компетенции, мы выяснили, что выделяют следующие технологии и приемы: целеполагание; создание проблемной ситуации; формирование понятия; формирование способов деятельности; гипотезы и вопросы; формирование способов деятельности; наблюдение и эксперимент; формирование способов деятельности; выделе-

ние важной информации в тексте; организация групповой работы; самоконтроль и самооценка.

Остановимся подробнее на некоторых из них. Работа над целеполаганием предполагает включение в нее учащихся на различных уровнях.

1 уровень – преобладание у учеников формальных целей, связанных с получением отметки, похвалы со стороны учителя или родителей, запоминанием конкретного материала.

2 уровень – постановка учениками смысловых целей, связанных с осознанным восприятием материала учебного предмета.

3 уровень – наличие творческих целей, предполагающих выполнение творческих заданий в ходе изучаемого предмета.

К моменту окончания начальной школы у учащихся должно быть сформировано целеполагание как универсальное учебное действие минимум на 2 уровне. Ниже приведен пример формулирования проблемы и цели урока с помощью создания учителем «ситуации непонимания».

Окружающий мир.

Что это? Семечко. А это? Яблоко.

Что мне нужно, чтобы это семечко стало яблоком?

Вода. Земля. Питательные вещества, приемлемая температура...

Могу ли я сейчас при помощи этих помощников сделать из семечка яблоко?

А что нужно еще?

Время.

Хорошо, времени у нас предостаточно, еще 5 лет учебы. Но!

Что я могу сделать, чтобы собрать урожай?

Теперь, когда вы понимаете, что происходит на самом деле, изменилось ли ваше отношение к окружающему миру?

Что бы вы еще хотели понять?

Какие явления природы вызывают у вас непонимание?

Кто из вас хочет на следующем уроке сделать то, что делала сегодня я? Удивить класс?

Постановка конкретных проблемных вопросов, требующих логики рассуждения, обоснования, обобщения, конкретизации. Проблемные вопросы являются толчком к продуктивному мышлению, направленному на осмысление изучаемого материала, преодоление механического усвоения знаний, применение знаний в практической деятельности.

Примеры проблемных вопросов для учащихся начальной школы.

Вопросы по природоведению:

1. На какой планете Солнечной системы Новый год встречаются в 4 раза чаще, чем на Земле и почему?

2. Смогут ли существовать на Земле водоросли и кроты, если исчезнет Солнце?

3. Почему в природе больше всего страдают красиво цветущие и полезные растения?

4. Что случится, если растения исчезнут?

5. Почему низкорослую чернику называют кустарником, а высокий девясил травой?

Вопросы по русскому языку:

1. Являются ли родственными (однокоренными) слова:

Дыхание, духовный, дышать, воздух, вздох, вдыхать, вдохновение, душа, душенька?

Страна, странник, странный, странствие, сторона, просторный?

Земля, земной, земляной, земляца, землистый, земляк, земляника, землекоп?

Праздник, праздничный, праздный, праздность, празднество? и др.

При работе с такими словами возникает большое количество вопросов. Дети не могут сразу ответить на поставленный вопрос, приходится обращаться к словарям и справочной литературе, что развивает самостоятельность и учебную активность.

Проблема эффективного формирования универсальных учебных действий учащихся – одна из сложных и противоречивых проблем современной педагогической науки. С одной стороны, она отражает потребность общества, выраженную в образовательном заказе на учащихся, способных к полноценной самореализации, самостоятельному добыванию знаний и эффективному осуществлению различного рода деятельности; отражает заинтересованность ученых в нахождении путей формирования метапредметной компетенции младших школьников. С другой стороны, показывает, что современная система школ-

ного образования с традиционной организацией учебного процесса и соответствующим методическим обеспечением не готова справиться с объективными факторами, определяющими формирование общепознавательных действий учащихся, и грамотно, на научной основе, обеспечить формирование метапредметной компетенции младших школьников. Для решения проблемы

подготовки будущих учителей начальных классов к формированию метапредметных компетенций у детей младшего школьного возраста необходимо разработать модель подготовки будущих учителей начальных классов. Структура модели может состоять из следующих блоков: целевой блок, организационно-содержательный блок, оценочно-результативный блок.

Библиографический список

1. О *Федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 годы*. Постановление Правительства Российской Федерации № 497 от 23 мая 2015 г. Available at: http://минобрнауки.рф/документы/5930/файл/4787/FCPRO_na_2016-2020_gody.pdf
2. Об *образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ. Available at: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>
3. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования*. Available at: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959>
4. Квитова Л. Ф. Способы региональной диагностики метапредметных результатов. *Начальная школа плюс до и после*. 2010; 2: 6 – 14.
5. Тахохов Б.А., Бекоева М.И., Малиева З.К. *Компетентностный подход в современном образовании*. Владикавказ, 2012.
6. Громыко Ю.В. *Мыследеятельностная педагогика: теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства*. Минск, 2000.
7. Хуторской А.В. *Метапредметный подход в обучении*. Москва, 2012.
8. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход в образовании. *Образование и наука*. 2005; 3 (33): 27 – 35.
9. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003; 10: 67.

References

1. О *Federal'noj celevoj programme razvitiya obrazovaniya na 2016-2020 gody*. Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii № 497 ot 23 maya 2015 g. Available at: http://minobrnauki.rf/dokumenty/5930/fajl/4787/FCPRO_na_2016-2020_gody.pdf
2. Об *obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon Rossijskoj Federacii ot 29 dekabrya 2012 g. N 273-FZ. Available at: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>
3. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obschego obrazovaniya*. Available at: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959>
4. Kvitova L. F. Sposoby regional'noj diagnostiki metapredmetnyh rezul'tatov. *Nachal'naya shkola plus do i posle*. 2010; 2: 6 – 14.
5. Tahohov B.A., Bekoeva M.I., Malieva Z.K. *Kompetentnostnyj podhod v sovremennom obrazovanii*. Vladikavkaz, 2012.
6. Gromyko Yu.V. *Mysledeyatel'nostnaya pedagogika: teoretiko-prakticheskoe rukovodstvo po osvoeniyu vysshih obrazcov pedagogicheskogo iskusstva*. Minsk, 2000.
7. Hutorskoj A.V. *Metapredmetnyj podhod v obuchenii*. Moskva, 2012.
8. Zeer E.F. Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii. *Obrazovanie i nauka*. 2005; 3 (33): 27 – 35.
9. Bolotov V.A. Kompetentnostnaya model': ot idei k obrazovatel'noj programme. *Pedagogika*. 2003; 10: 67.

Статья поступила в редакцию 24.05.17

УДК 378

Neduev N.N., postgraduate, Bunin Yelets State University (Yelets, Russia), E-mail: nneduev@mail.ru

SOCIO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE STUDENTS' PERFORMANCE IN THE VOCATIONAL EDUCATION SYSTEM OF THE APCSC RWD. Formation of health-saving competence of students of secondary vocational education in the context of the requirements of APCSC RWD is a process that involves not only physical culture and sports training of citizens for the introduction of the standards of the complex, but first of all the creation of a social educational system of an educational organization that attracts mass students to health and sports and sports activities. The APCSC RWD standards in this regard act as standardized indicators of the norm, reflecting the quality of the way of life, as well as the level of health and physical fitness of students. This process in this paper is considered to be socially-oriented. The article presents a model of social and pedagogical support of college students. The aim of the projected model is to prepare students of the secondary vocational education system to comply with the requirements of the WUSC TRP. The process of implementing the model by the first stage presupposes the diagnosis of the difficulties of the students of the secondary vocational education, which impedes systematic physical training and sports. As the result of the analysis of these difficulties, the second stage will be the development of a complex of mass and individual mechanisms for the propagation and education of students in secondary schools in the context of the WCO TRP in the following areas: advocacy, educational and educational and sports activities of students.

Key words: social and pedagogical support, secondary vocational education, students.

Н.Н. Недуев, аспирант, ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», г. Елец, E-mail: nneduev@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВЫПОЛНЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ССУЗА НОРМАТИВОВ ВФСК ГТО

Формирование здоровьесберегающей компетентности студентов ссуза в контексте требований ВФСК ГТО – процесс, предполагающий не только физкультурно-спортивную подготовку граждан к выполнению нормативов комплекса, но прежде всего создание социально-воспитательной системы образовательной организации, позволяющей привлечь массово обучающихся к оздоровительной и физкультурно-спортивной деятельности. Нормативы ВФСК ГТО в этом плане выступают в качестве стандартизированных показателей нормы, отражающей качество образа жизни, а также уровень здоровья и физической подготовленности студентов. Данный процесс в настоящей работе рассматривается как социально-ориентированный. В статье представлена модель социально-педагогического сопровождения студентов колледжа. Целью проектируемой модели является подготовка студентов ссуза к выполнению нормативов ВФСК ГТО. Процесс реализации модели первым этапом предполагает диагностику затруднений студентов ссуза, препятствующих систематическим занятиям физической культурой и спортом. На основе анализа данных затруднений вторым этапом будет разработка комплекса массовых и индивидуальных механизмов пропаганды и просвещения студентов ссуза в контексте ВФСК ГТО по следующим направлениям: информационно-пропагандистское, просветительско-образовательное и организация физкультурно-спортивной деятельности студентов ссуза.

Ключевые слова: ВФСК ГТО, социально-педагогическое сопровождение, среднее профессиональное образование, студенты.

Механизм формирования здоровьесберегающей компетентности обучающихся в контексте требований ВФСК ГТО обладает следующими специфическими особенностями: косвенный, непрямой характер воспитательных влияний, предполагающий активизацию возможностей различных сред и соучастие субъекта воздействий, а также социально-ориентированная направленность данного процесса. В этой связи наиболее адекватной стратегией формирования здоровьесберегающей компетентности студентов ссуза в контексте требований ВФСК ГТО является социально-педагогическое сопровождение.

Понятие сопровождения возникло в русле идей гуманистической психологии, личностно-ориентированного и субъект-субъектного подходов (О.С. Газман [1], Е.И. Казакова [2], Ю.В. Слюсарев [3] и др.). Л.В. Мардахаев сопровождение рассматривает как стратегию содействия социальному развитию индивида, в более узком смысле, стратегию содействия в социальной адаптации в конкретных ситуациях, которые характеризуются высоким порогом проблемности (переходный возраст, социальная дезадаптация, трудные жизненные ситуации и пр.) [4]. Как правило, сопровождение предполагает делегирование части полномочий сопровождаемому по разрешению каких-либо конкретных, в том числе проблемных ситуаций (И.А. Липский [5]). По мысли Е.И. Казаковой, А.П. Тряпицыной, сопровождение – это «сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является разрешение ситуации жизненного выбора, решение и действие, ведущее к изменению положения сопровождаемого» [6, с. 11].

В русле исследуемой проблематики формирования здоровьесберегающей компетентности студентов ссуза в контексте требований ВФСК ГТО результатом сопровождения является разрешение ситуации жизненного выбора в пользу систематических занятий физической культурой и спортом с целью укрепления здоровья студентов, как следствие, вовлечение студентов в оздоровительную и физкультурно-спортивную деятельность, что на результативном уровне можно оценить как сформированную здоровьесберегающую компетентность студентов.

Вводя стратегию социально-педагогического сопровождения в решение целей и задач социально-воспитательной системы ВФСК ГТО, необходимо сделать несколько уточнений относительно терминологического аппарата. Дело в том, что в современной педагогической науке наиболее распространена точка зрения, что функционал социально-педагогического сопровождения – это коррекция. В этой связи данный термин часто используют применительно к таким категориям обучающихся, как обучающиеся с ОВЗ и с инвалидностью, дети-сироты, дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации или в социально опасном положении. Безусловно, применительно к данным категориям обучаемых следует отметить эффективность практик социально-педагогического сопровождения.

С.Г. Вершловский отмечает, что социально-педагогическое сопровождение выполняет помимо коррекционной еще и развивающую функцию [7, с. 7]. Тенденция рассмотрения социально-педагогического сопровождения в аспекте развития сегодня набирает обороты. Как правило, в современных исследованиях практика социально-педагогического сопровождения применяется для решения проблем профессиональной ориентации (Е.В. Евграфова [8], А.А. Кежов [9]).

Построение модели социально-педагогического сопровождения выполнения студентами ссуза нормативов ВФСК ГТО предполагает определение цели и задач проектируемой деятельности, методологического аппарата, процессуального и результативного компонента.

Системообразующим элементом данной модели выступает здоровьесберегающая компетенция, деятельность по формированию которой, а также результат ее сформированности выража-

ется как в массовом вовлечении обучаемых в оздоровительную и физкультурно-спортивную деятельность, так и в формальных показателях физической подготовленности студентов ссуза к выполнению нормативов ВФСК ГТО.

Целью проектируемой деятельности подготовка студентов ссуза к выполнению нормативов ВФСК ГТО.

В основе методологии проектируемой модели лежат следующие подходы: системный; средовой; контекстный; личностно-ориентированный; субъект-субъектный; проектно-целевой. Система данных методологических подходов определяет комплекс принципов реализации проектируемой модели: добровольности, самостоятельности, непрерывности, всестороннего и гармонического развития личности, вовлечения субъекта в процесс принятия решения и совместной деятельности.

Для реализации социально-воспитательной системы ВФСК ГТО в конкретной образовательной организации необходимо наличие следующих условий: организационных условий (в образовательной организации сформирована здоровьесберегающая воспитательная среда); нормативно-правовых условий (в образовательной организации разработана «дорожная карта» по внедрению ВФСК ГТО); кадровых условий (преподаватели образовательной организации прошли повышение квалификации (профессиональную переподготовку) по реализации ВФСК ГТО); материально-технических условий (в образовательной организации материально-техническая база позволяет организовывать подготовку обучающихся к выполнению нормативов ВФСК ГТО).

Процесс реализации социально-воспитательной системы ВФСК ГТО в конкретной образовательной организации первым этапом предполагает диагностику затруднений студентов ссуза, препятствующих систематическим занятиям физической культурой и спортом. На основе анализа данных затруднений вторым этапом будет разработка комплекса массовых и индивидуальных механизмов пропаганды и просвещения студентов ссуза в контексте ВФСК ГТО.

Комплекс данных мероприятий предполагает три направления: информационно-пропагандистское, просветительско-образовательное и организация физкультурно-спортивной деятельности студентов ссуза.

Реализация данных направлений осуществляется посредством инициации и разработки соответствующих проектов на уровне образовательной организации: в рамках информационно-пропагандистского направления предполагается проведение брендинга образовательной организации в рамках ВФСК ГТО, массовых акций, событий; просветительско-образовательное направление реализуется через групповую работу, которую проводят классные руководители, а также индивидуальное консультирование, осуществляемое и исполнителями проектов; организация физкультурно-спортивной деятельности студентов ссуза осуществляется посредством адаптации содержания учебной дисциплины «Физическая культура», кружков, секций к требованиям ВФСК ГТО, а также введение технологии индивидуального образовательного маршрута обучающихся в виде дневника ГТО.

Спланированная таким образом работа позволит добиться следующих результатов: массовое вовлечение студентов ссуза в оздоровительную и физкультурно-спортивную деятельность; сформированность здоровьесберегающей компетентности у студентов ссуза в контексте требований ВФСК ГТО; подготовка части студентов ссуза к выполнению нормативов ВФСК ГТО. Разработанная модель может быть использована в развитии воспитательных систем и здоровьесберегающих сред образовательных организаций в контексте проектно-целевого управления, при проектировании внедрения и реализации социально-воспитательной системы ВФСК ГТО в образовательных организациях.

Библиографический список

1. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI в. *Классный руководитель*. 2002; 3: 6 – 33.
2. Казакова, Е.И. Процесс психолого-педагогического сопровождения. *На путях к новой школе*. 2009; 1: 36 – 46.
3. Слюсарев Ю.В. *Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Санкт-Петербург, 1992.
4. Мардахаев Л.В. *Социальная педагогика*. Москва, 2005.
5. Липский И.А. *Социальная педагогика. Методологический анализ*: учебное пособие. Москва, 2004.
6. Казакова Е.И., Тряпицына А.П. *Диалог на лестнице успеха (Школа на пороге нового века)*. Санкт-Петербург, 1997.
7. Вершловский С.Г. Проблемы гуманизации школьного образования [Текст] / С.Г. Вершловский. *Гуманизация образования. Теория. Опыт*. Санкт-Петербург: Питер, 1994: 5 – 15.
8. Евграфова Е.В. *Социально-педагогическое сопровождение бакалавров в условиях образовательного консорциума*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2015.

9. Кежов А.А. *Социально-педагогическое сопровождение формирования карьерной компетентности будущих сотрудников органов внутренних дел*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Великий Новгород, 2015.

References

1. Gazman O.S. Pedagogika svobody: put' v humanisticheskuyu civilizatsiyu NHI v. *Klassnyj rukovoditel'*. 2002; 3: 6 – 33.
2. Kazakova, E.I. Process psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya. *Na putyah k novoy shkole*. 2009; 1: 36 – 46.
3. Slyusarev Yu.V. *Psihologicheskoe soprovozhdenie kak faktor aktivizatsii samorazvitiya lichnosti*. Dissertatsiya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 1992.
4. Mardahaev L.V. *Sotsial'naya pedagogika*. Moskva, 2005.
5. Lipskij I.A. *Sotsial'naya pedagogika. Metodologicheskij analiz: uchebnoe posobie*. Moskva, 2004.
6. Kazakova E.I., Tryapitsyna A.P. *Dialog na lestnice uspeha (Shkola na poroge novogo veka)*. Sankt-Peterburg, 1997.
7. Vershlovskij S.G. Problemy gumanizatsii shkol'nogo obrazovaniya [Tekst] / S.G. Vershlovskij. *Gumanizatsiya obrazovaniya. Teoriya. Opyt*. Sankt-Peterburg: Piter, 1994: 5 – 15.
8. Evgrafova E.V. *Sotsial'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie bakalavrov v usloviyah obrazovatel'nogo konsorciума*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2015.
9. Kezhov A.A. *Sotsial'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie formirovaniya kar'ernoj kompetentnosti buduschih sotrudnikov organov vnutrennih del*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Velikiy Novgorod, 2015.

Статья поступила в редакцию 24.05.17

УДК 378

Didrikh A.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: anyarost@mail.ru

ORGANIZATION OF EDUCATIONAL MATERIAL FOR THE COURSE "FOREIGN LANGUAGE" FOR NONSPECIALIZED FACULTIES. The article considers the problem of educational material organization for the course "Foreign Language" for nonspecialized faculties. In the context of education modernization as a theoretical framework of teaching a foreign language a competence-based approach is considered. This approach suggests that special attention in teaching a foreign language in a nonspecialized high school should be devoted to the learning content, in which training materials based on the psychological features of the interpersonal interaction "teacher – student" must be focused on. In this regard, the educational material organization is of great importance, since the goal of education becomes not just knowledge and skills of the student, but certain qualities of a personality, the formation of key competencies, which should prepare young people for a life in the society. It is important to remember that "Foreign language" classes should include the training material, as close as possible to the interests of secondary (multicultural) linguistic persona.

Key words: competence, language competence, competency-based approach, nonspecialized faculties, teaching material organization, active / passive training material.

А.В. Дидрих, канд. филол. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,
E-mail: anyarost@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПО КУРСУ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» НА НЕСПЕЦИАЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ

Настоящая статья рассматривает проблему организации учебного материала по курсу «Иностранный язык» на неспециальных факультетах. В условиях модернизации образования в качестве теоретической базы преподавания иностранного языка рассматривается компетентностный подход. Данный подход предполагает, что особое внимание при обучении иностранному языку в неязыковом вузе должно уделяться содержанию обучения, в котором должны быть сосредоточены учебные материалы, основанные на психологических особенностях межличностного взаимодействия по линии «учитель – ученик». В этой связи огромное значение имеет организация учебного материала, поскольку целью образования становятся не просто знания и умения студента, а определенные качества личности, формирование ключевых компетенций, которые должны готовить молодых людей к жизни в обществе. Важно помнить, что занятия по предмету «Иностранный язык» должны включать учебный материал, максимально приближенный к интересам вторичной (поликультурной) языковой личности.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, компетентностный подход, неспециальные факультеты, организация учебного материала, активный / пассивный учебный материал.

Как известно, система образования в настоящий момент претерпевает различные изменения. В научно-педагогических кругах все чаще поднимается вопрос о необходимости подготовки специалистов на новой концептуальной основе с использованием компетентностного подхода, который ориентирован на результат. Модернизация образования предполагает, что система обязательного приобретения знаний, умений и навыков будет заменена набором компетенций, формируемых у студентов на основе обновленного содержания, которое должно носить деятельностный характер. В этой связи следует различать понятия «компетенция» и «компетентность», которые часто отождествляются.

Впервые термин «компетенция» стал употребляться в США в 60-е годы в контексте деятельностного образования. Его целью была подготовка специалистов, которые могли бы успешно конкурировать на рынке труда; под компетенциями учащихся понимались простые практические навыки, формирующиеся в результате автоматизации знаний. Подобный подход не мог не подвергаться критике, поскольку подобного понимания понятия «компетенции» было недостаточно для развития индивидуальности обучающихся. В связи с этим было предложено различать

понятия «компетентность» (личностная категория) и «компетенция» (единица учебной программы) [1].

Большинство специалистов, занимающихся данной проблематикой (Р.П. Мильруд, А.В. Хуторской, Б.И. Хасан, В.Д. Щадриков, Д.П. Мучкин, А.Н. Мучкина и другие), рассматривают указанные понятия «компетенция» и «компетентность» как частное и общее. Так, Р.П. Мильруд понимает компетентность как некий комплекс компетенций, который делает возможным эффективное взаимодействие человека и окружающего его мира [1].

А.В. Хуторской определяет компетенцию как совокупность знаний, умений, навыков, необходимых, чтобы продуктивно действовать по отношению к определенному кругу предметов. Под компетентностью А.В. Хуторской понимает владение человеком той или иной компетенцией, которая, среди прочего, включает его личностное отношение к данной компетенции, а также к предмету деятельности.

Б.И. Хасан рассматривает компетенцию как что-то, что должно быть достигнуто; компетентность же в его понимании – это то, чего достиг конкретный человек, в данном случае обучающийся.

Компетентностный подход, являющийся современным подходом к обучению в условиях модернизации образования, рас-

считается в качестве теоретической базы преподавания иностранного языка. Дисциплина «Иностранный язык» является для многих студентов неязыкового вуза достаточно сложным предметом. Чтобы мотивировать студентов, преподаватель должен находиться в постоянном поиске таких методов и приемов, которые позволили бы всем обучающимся успешно работать на занятиях [2]. Рассматривая компетентностный подход к предмету «иностранному языку» с позиции идентификационных учебных функций, ему можно дать следующее определение: «Компетентностный подход – это минимум обучающих приемов и методов при максимальной а) подготовительной и консультативной работе учителя, б) самостоятельной работе ученика» [3, с. 31]. В рамках компетентностного подхода при обучении студентов неязыкового вуза иностранному языку необходимо уделять особое внимание содержанию обучения, в котором должны быть сосредоточены как учебные материалы для студентов, так и рекомендации для преподавателей, основанные на оптимальной методике преподавания, на важных педагогических принципах и на психологических особенностях межличностного взаимодействия по линии «учитель – ученик». В этой связи огромное значение в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе имеет организация учебного материала, поскольку имеющиеся методические пособия и учебники в большинстве своем носят традиционный характер и не учитывают требований современности.

Расширение границ международного сотрудничества требует определенных изменений социокультурного контекста при обучении иностранному языку. Это, в свою очередь, обуславливает поиск новых подходов к отбору учебного материала и его распределению [4]. В связи с этим следует отметить, что при отборе текстов общеобразовательной и профессионально ориентированной тематики должны быть учтены ведущие дидактические принципы: доступность, систематичность и последовательность, практическая значимость, межпредметные связи. Такой ориентир позволяет создать мотивационный потенциал у студентов, которые в большинстве своем заинтересованы в прикладном характере иностранного языка. Общеобразовательный цикл практических занятий включает такие направления, как использование грамматических навыков и обсуждение разговорных тем. Поэтому в процессе подготовительной деятельности необходимо собрать достаточный минимум как лексико-грамматических упражнений в соответствии с отобранной тематикой, так и средств контроля (тесты, задания для самостоятельных и кон-

трольных работ) по иностранному языку. Указанные упражнения должны быть направлены на формирование коммуникативной компетенции, в которую входят языковая, дискурсивная, разговорная, прагматическая (практическая) компетенции.

Что касается отбора лексического минимума для студентов, необходимо принимать во внимание тот факт, что он должен проходить на основе текстов по разговорным темам, связанным с потребностями так называемой «вторичной языковой личности», то есть специалиста, готового к профессиональной межкультурной коммуникации. Иными словами, компетенции, сформированные в сфере реализации обиходной речи, должны стать основополагающими в сфере профессионально ориентированной коммуникации.

Отбор профессионально ориентированной лексики должен проводиться на материале текстов, подготовленных для работы над переводом с иностранного языка на русский язык. Данный лексический минимум необходимо разделить по цели использования (пассивный – перевод и / или извлечение информации из иноязычного профессионально ориентированного текста и активный – аннотирование текста по специальности на иностранном языке, что составляет один из вопросов билета на зачете в третьем семестре). В качестве примера активного лексического минимума можно привести алгоритм построения аннотации к тексту и клише, необходимые для аннотирования текста [5]:

Работа по написанию аннотации текста по специальности проводится в течение семестра, как аудиторно, так и самостоятельно, при этом студенты запоминают алгоритм построения аннотации и сами клише, готовясь тем самым к экзамену.

Пассивный лексический минимум, то есть перевод и/или извлечение информации из иноязычного профессионально ориентированного текста, предполагает умение студента переводить данный текст с иностранного языка на русский и извлекать информацию, которая является необходимой для понимания текста и последующего написания аннотации к нему. В этой связи необходимо принимать во внимание следующее: важно научить студента не переводить текст дословно, не искать каждое неизвестное слово в словаре. Уже из названия можно получить определенное представление о содержании текста. Затем студент читает весь текст, его задачей является понимание текста в целом, а не каждого отдельного слова.

Разговорная тематика обусловлена актуализацией человеческого фактора в языке. Это означает, что темы для беседы

Таблица 1

Алгоритм построения аннотации к тексту

Компоненты аннотации	Последовательность действий	Клише	Перевод клише
Тема/актуальность	Шаг 1. Внимательно прочитайте текст /статью и определите его/ее тему и актуальность	1. In diesem Text/Artikel handelt es sich/geht es um (Akk.) ... 2. In diesem Text/Artikel wird ein aktuelles Thema behandelt: ...	1. В этом тексте/статье речь идет о ... 2. В этом тексте/статье обсуждается актуальная тема: ...
Проблема/позиция автора	Шаг 2. Определите, какова позиция автора по рассматриваемой проблеме	1. Der Autor betont/glaubt/meint, dass ... 2. Der Autor ist der Meinung/Auffassung, dass ...	1. Автор подчеркивает/полагает, что ... 2. Автор придерживается мнения, что ...
Основные положения	Шаг 3. Определите, какую необходимую/интересную/новую информацию дает автор по рассматриваемой проблеме	1. In erster Linie muss berücksichtigt werden, dass ... 2. Es wird im Text darauf hingewiesen, dass ... 3. Besonders wird betont, dass ... 4. Nicht zuletzt ist von Bedeutung, dass ... 5. Wie schon erwähnt,	1. Следует принять во внимание, что ... 2. В тексте указывается на то, что ... 3. Особенно подчеркивается, что ... 4. Не последнее значение имеет то, что... 5. Как уже упоминалось, ...
Результаты/выводы	Шаг 4. Определите, к каким результатам приходит автор; изложите выводы, которые делает автор	1. Der Autor kommt zum Schluss, dass ... 2. Abschließend wird betont, dass ... 3. Aus dem Gesagten folgt, dass ... 4. Abschließend sei betont, dass ... 5. Daraus ergibt sich, dass ... 6. Es ist noch zu erwähnen, dass ...	1. Автор приходит к выводу, что ... 2. В заключение подчеркивается, что ... 3. Из сказанного следует, что ... 4. В заключение следует подчеркнуть, что ... 5. Из этого следует, что ... 6. Еще следует упомянуть, что...

на иностранном языке (что также является одним из вопросов экзаменационного билета на экзамене в конце второго года обучения) устанавливаются в соответствии с необходимостью человека войти в контакт с иноязычной аудиторией. Сюда относится сообщение основной информации о себе и своей семье, своей будущей профессии, о своей стране и стране изучаемого языка, а также способность выразить свое мнение по таким темам как «Роль иностранного языка в жизни людей», «Роль Интернета в современном обществе» и др. Студент должен уметь задавать вопросы любого типа, а также отвечать на вопросы преподавателя по указанным направлениям.

Наряду с отбором учебного материала очень важным для преподавателя является определение степени подготовленности каждого студента к дальнейшему изучению иностранного языка, а также его (студента) психологический портрет, чтобы выделить условные группы с определенным уровнем знаний и определенным психологическим статусом. Необходимость такой работы в процессе обучения иностранному языку диктуется применением индивидуального подхода с целью формирования ведущих коммуникативных компетенций. Особое внимание к человеческому фактору включает нивелирование таких трудностей в обучении иностранному языку на неязыковом факультете, как отсутствие мотивации у многих студентов. Однако в учебном процессе у каждого студента должен сформироваться мотивационный потенциал, через который обучаемый получает максимальные возможности для серьезной подготовки к установленным программными документами зачетам/экзаменам. Поэтому в задачи преподавателя входит использование оптимальных педагогических методов и приемов обучения иностранному языку студентов с разной языковой подготовкой и неоднозначным отношением к языковой деятельности. При этом у каждого студента должно преувеличивать состояние успеха, независимо от первоначальной собственной установки. Необходимость выделения упомянутых выше условных групп является естественным ходом, поскольку, с одной стороны, в учебное заведение поступают молодые люди с неодинаковой подготовкой по всем параметрам, с другой стороны, психологическая составляющая личностного потенциала каждого студента может стать ведущим компонентом в процессе взаимодействия учителя и ученика, как в положительном, так и в отрицательном плане. Кроме того, необходимо учитывать тот факт, что среди студентов встречаются студенты с заниженной оценкой собственных знаний и наоборот. Такое положение вещей показывает необходимость учета индивидуальных особенностей студентов в процессе обучения. Для этого требуется изначально ориентироваться на каждую выделенную условную группу при подготовке заданий для обучения студентов иноязычной коммуникации в условиях аудиторных и самостоятельных занятий. При этом речь идет не о снижении требований к этим студентам, а об адекватной методике работы с ними, с целью подготовки к общим контрольным точкам. Так, например, зная языковые возможности того или иного студента, преподаватель может – и должен – индивидуализировать формально-содержательную сторону вопроса или задания. В этом случае студент сможет адекватно ответить на вопрос, выполнить задание, почувствовав тем самым свою компетентность, а значит, пережить ситуацию успеха [6]. Так, например, если студент, получив задание рассказать о себе и своей семье, не может справиться с этим заданием, преподаватель может помочь ему, задавая вопросы по данной теме, используя среди прочего вопросы, уже содержащие ответ-подсказку, например:

Sind Sie Student (in)?

Haben Sie einen Bruder oder eine Schwester?

Was ist Ihr Lieblingsfach? (Pädagogik? Deutsch? Geschichte? Psychologie?)

Gehen Sie zum Unterricht zu Fuß oder fahren Sie mit dem Bus?

Haben Sie ein Hobby? Mein Hobby ist Lesen. Und was ist Ihr Hobby? um.n.

Что касается общего учебного материала, включающего в себя обязательные языковые единицы, необходимые для формирования коммуникативных компетенций, его следует изначально дифференцировать по фактору «активный/пассивный», что означает «активное использование/умение использовать в работе».

Для активного использования предназначен определенный лексический минимум, отобранный в соответствии с каждым тематическим блоком обиходной речи, а также минимум профессионально ориентированной лексики, предназначенной для говорения на профессиональные темы (навыки реферирования/

аннотирования специальных текстов). Кроме того, построение высказывания требует обязательных навыков владения грамматическим ресурсом, позволяющим соединить лексические единицы в предложения. Поэтому в качестве активной грамматики предлагается рассматривать в первую очередь настоящее время глагола действительного залога в изъявительном наклонении (которое при соединении с определенными лексемами также может быть использовано для выражения будущего времени) и одну из форм прошедшего времени. Таким образом, необходимость владения навыками спряжения глагола, как в немецком, так и в английском языках, относится к активным навыкам работы. Поэтому студент должен уметь находить в предложении сказуемое, определять, какой временной формой глагола оно выражено, уметь назвать инфинитив глагола, найти его в словаре и как результат адекватно перевести предложение на русский язык. В связи с этим релевантными представляются упражнения, помогающие студентам приобрести этот навык, например, при прохождении темы «Настоящее время глаголов действительного залога» можно предложить студентам выполнить следующее задание:

Найдите в каждом предложении сказуемое, определите, каким глаголом оно выражено, назовите инфинитив. Переведите предложения на русский язык.

Anton wohnt in Dresden. Er ist Dolmetscher. Sein Beruf gefällt ihm, denn er kann viel reisen. Anton besucht verschiedene Länder. Er interessiert sich für Fremdsprachen und Lesen. Im Winter läuft er gern Ski. Anton hat eine Familie: eine Frau und einen Sohn. Seine Frau arbeitet als Ärztin. Der Sohn besucht den Kindergarten.

В активный учебный материал также входит структура всех видов предложения (утвердительное, отрицательное, вопросительное), поскольку построение простых, сложносочиненных и сложноподчиненных предложений, особенно в немецком языке, требует внимания к порядку слов в них.

Вместе с тем, такой вид работы, как перевод специальных текстов обуславливает умение пользоваться не только словарем, но и грамматикой из группы «пассивный материал», так как в текстах встречаются различные грамматические формы и обороты, все имеющиеся в языке времена, наклонения и логи. Поэтому ознакомление студентов с этими формами носит обязательный характер, однако важным фактором является не запоминание формы и возможности ее перевода, а умение адекватного использования необходимых теоретических пособий и словарей. Так, грамматическая тема «Сослагательное наклонение» может быть отнесена к пассивному грамматическому материалу. Данная тема вызывает определенные трудности у студентов неспециальных факультетов. Но, поскольку конъюнктив часто используется, в частности, в научных текстах, для передачи косвенной речи, студент должен уметь найти это грамматическое явление в тексте, правильно определить форму глагола и в результате сделать адекватный перевод. Поэтому важным является выполнение упражнений, которые помогут студентам приобрести и закрепить данный навык. В качестве примера можно предложить задание на нахождение, определение и перевод временных форм конъюктива:

Найдите в следующих предложениях глаголы в конъюнктиве. Определите, в какой форме конъюктива они употреблены, назовите инфинитив глаголов.

1. Es sei betont, dass die Fremdsprachenkenntnisse sehr wichtig sind. 2. Könnten Sie mir bitte sagen, wo sich das Planetarium befindet? 3. Wenn ich jetzt Zeit hätte! 4. Wenn ich sie gestern telefonisch erreicht hätte! 5. An seiner Stelle würde ich mir einen Mercedes kaufen. 6. Man stelle die Mischung kalt. 7. Was hätten Sie gemacht, wenn Sie damals eine Million Euro im Lotto gewonnen hätten? 8. Er antwortete uns, er sei gestern zurückgekehrt. 9. Es wäre besser, wenn du dich an den Arzt wenden würdest. 10. Dürfte ich bei Ihnen schnell telefonieren? 11. Olaf sagt, dass er an der Universität studieren werde. 12. Die Mutter sagt zu ihrer Tochter, dass sie vorsichtig sein solle.

Вполне актуальным видится составление студентом карточек с унификацией грамматического материала пассивного использования как постоянный собственный справочный источник. Его самостоятельное изготовление уже поможет студенту запомнить хотя бы местонахождение необходимого языкового средства, что важно во время выполнения соответствующих заданий. При неоднократном использовании и заинтересованности студента такой вид деятельности может закрепиться на практике. В имеющихся незначительных рамках времени, отведенного

на предмет, аудиторная работа не может быть нацелена на изучение теоретических формулировок, но должна включать в себя формирование практических навыков для выполнения основной задачи: владение иноязычной коммуникацией. Для подобной деятельности требуются особые виды тестовых заданий и упражнений, которые формируют указанные навыки пользования иностранным языком и должны быть подготовлены преподавателями кафедры. Выполнение самостоятельных и контрольных работ должно быть также направлено на умение пользоваться необходимым грамматическим материалом, имеющимся у студента на столе. Даже в этом случае можно установить достаточно точно результат формирования у студента соответствующих компетенций.

В заключение следует еще раз подчеркнуть, что при обучении иностранному языку каждому преподавателю необходимо руководствоваться, прежде всего, компетентностным подходом, который позволит оптимизировать весь учебный процесс с учетом особенностей неязыкового вуза. В этой связи следует уделять большое внимание организации учебного материала, поскольку целью образования становятся не просто знания и умения студента, а определенные качества личности, формирование ключевых компетенций, которые должны готовить молодых людей к жизни в обществе. Важно помнить, что занятия по предмету «Иностранный язык» должны включать учебный материал, максимально приближенный к интересам вторичной (поликультурной) языковой личности.

Библиографический список

1. Тевосова А.Р. *Компетентностный подход при обучении иностранному языку*. Available at: http://www.rusnauka.com/21_NIEK_2007/Economics/24322.doc.htm
2. Комарицкая Г.В. Обучающие возможности игры на занятиях иностранного языка в неязыковом вузе. *Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики*. Барнаул: Издательство Алтайской академии экономики и права, 2010: 36 – 39.
3. Владимирская Л.М. Особенности преподавания иностранного языка в общеобразовательной сфере. *Иностранный язык в нелингвистическом вузе: реализация компетентностного подхода*. Барнаул: Издательство ААЭП, 2010: 29 – 58.
4. Ларина Т.А., Аксенова С.П. Основные принципы и средства формирования иноязычной коммуникативной компетентности у студентов нелингвистических вузов. *Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики*. Барнаул: Издательство ААЭП, 2014: 104 – 108.
5. Воронюшкина О.В. *Немецкий язык для направления «Психолого-педагогическое образование»*: учебное пособие. Барнаул: АлтГПА, 2014: 122.
6. Владимирская Л.М. Актуальность «успеха» при изучении иностранного языка в неязыковом вузе. *Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики*. Барнаул: Издательство Алтайской академии экономики и права, 2008, 2: 15 – 18.

References

1. Tevosova A.R. *Kompetentnostnyj podhod pri obuchenii inostrannomu yazyku*. Available at: http://www.rusnauka.com/21_NIEK_2007/Economics/24322.doc.htm
2. Komaritskaya G.V. Obuchayushchie vozmozhnosti igry na zanyatiyah inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze. *Aktual'nye problemy lingvistiki i lingvodidaktiki*. Barnaul: Izdatel'stvo Altajskoj akademii `ekonomiki i prava, 2010: 36 – 39.
3. Vladimirskaia L.M. Osobennosti prepodavaniya inostrannogo yazyka v obsheobrazovatel'noj sfere. *Inostrannyj yazyk v nelingvisticheskom vuze: realizatsiya kompetentnostnogo podhoda*. Barnaul: Izdatel'stvo AA`EP, 2010: 29 – 58.
4. Larina T.A., Aksenova S.P. Osnovnye principy i sredstva formirovaniya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetentnosti u studentov nelingvisticheskikh vuzov. *Aktual'nye problemy lingvistiki i lingvodidaktiki*. Barnaul: Izdatel'stvo AA`EP, 2014: 104 – 108.
5. Voronushkina O.V. *Nemeckij yazyk dlya napravleniya «Psihologo-pedagogicheskoe obrazovanie»*: uchebnoe posobie. Barnaul: AltGPA, 2014: 122.
6. Vladimirskaia L.M. Aktual'nost' «uspeha» pri izuchenii inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze. *Aktual'nye problemy lingvistiki i lingvodidaktiki*. Barnaul: Izdatel'stvo Altajskoj akademii `ekonomiki i prava, 2008, 2: 15 – 18.

Статья поступила в редакцию 29.05.17

УДК 378

Lukyanova N.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: n.n.lukjanov@mail.ru

TRAINED MASTERS TO IMPLEMENT LINGUOPHILOSOPHICAL APPROACH IN ELEMENTARY LANGUAGE EDUCATION.

The main subject of this article is the organization of an optional discipline "Linguophilosophical approach in primary language education". This discipline is realized in teaching master students of the pedagogics, who learn within a major educational program of "Pedagogical innovation in primary education". The author of research defines necessity of introduction of given discipline to the main education program of preparation of masters. It is important in connection with introduction of a new educational standard of training in elementary school. The main purpose of given research is representation of experience of the organization of new training course. Research problem there is the demonstration of results of practical approval of given training course. The author of the article emphasizes the value of the course "Linguophilosophical approach in primary language education" for training of pedagogy master students. This research material can be used in the practice of university teaching of language disciplines.

Key words: **lingopresonology, language personality, standard of primary education, language training of masters of pedagogy.**

Н.Н. Лукьянова, канд. филол. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,
E-mail: n.n.lukjanov@mail.ru

ПОДГОТОВКА МАГИСТРОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ЛИНГВОПЕРСОНОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В НАЧАЛЬНОМ ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье описывается организация курса по выбору «Лингвоперсоналогический подход в начальном языковом образовании», который реализуется при подготовке магистров педагогики, обучающихся по программе подготовки «Педагогическая инноватика в начальном образовании». Определяется необходимость введения данной дисциплины в основную образовательную программу подготовки магистров, её связи с введением нового образовательного стандарта обучения в начальной школе. Определена цель и учебные задачи дисциплины. Обозначены результаты освоения курса с точки зрения реализации деятельностного подхода в личностно-ориентированном обучении младших школьников. Представлена характеристика дисциплины в общей языковой и методической подготовке будущих учителей начальной школы.

Ключевые слова: **лингвоперсоналогия, языковая подготовка магистров педагогики, языковая личность, стандарт начального образования.**

Языковая подготовка в общеобразовательной школе есть единство ее составляющих: родной язык, иностранный язык, язык художественной литературы, научный язык учебных книг. Владение родной речью во всех ее разновидностях осуществляется, прежде всего, как практическое владение, формируемое на основе деятельностных технологий развития языковой личности – носителя языковой способности.

Понятие языковой личности, идущее от работ Г.И. Богина и Ю.Н. Караулова, активно разрабатывается в трудах лингвистов в трех основных направлениях: структурном, коммуникативном и стратегическом [1, с.99 – 100]. Антропоцентрический подход к языку по новому расставляет акценты в языковой подготовке учителей. В классических и педагогических университетах разрабатываются и внедряются в программу вузовской подготовки учебные дисциплины, реализующие принцип личностно-ориентированного обучения [2, с. 229 – 247]. При обучении языку в педагогическом вузе рассмотрение понятия «языковая личность» носит прикладной характер. Для повышения уровня профессиональной компетенции будущих учителей начальных классов и был разработан курс по лингвоперсоналогии.

Современные стандарты начальной школы по-новому представляют цели языкового образования учащихся, которые могут быть обозначены как формирование у младшего школьника элементарной языковой компетенции и обучение его речевой деятельности, при этом личностная ориентация предметного содержания определяется решением основных задач: отбором наиболее актуальных для этого этапа обучения предметных знаний, умений и навыков; формированием речевой деятельности младшего школьника, с учетом его возрастных потребностей и способностей; с учётом индивидуальности ребёнка, и в соответствии с этим построение разноуровневого обучения, направленного на «зону ближайшего развития» ученика и устремленного на зону актуального развития личности [3].

Переход на новые стандарты начального образования дает возможность ввести при подготовке магистров педагогики личностно-ориентированный лингвистический курс, находящейся на стыке лингвистики, психологии, педагогики и других наук, ставящих своей целью рассмотрение аспектов человеческой деятельности. Мы следующим образом определили цель дисциплины «Лингвоперсоналогический подход в начальном языковом образовании» обеспечить теоретическую и практическую подготовку студентов- магистров к деятельности по развитию речевых способностей школьников и по формированию языковой личности учащегося на основе учета индивидуальных способностей. Предложенный курс реализуется в рамках магистерской программы «Педагогическая инноватика в начальном образовании» по направлению «Педагогическое образование» [4] в Алтайском государственном педагогическом университете.

Заявленная цель достигается посредством решения следующих задач:

- совершенствовать теоретическую подготовку магистров в области психолого-педагогических основ языкового развития младших школьников, в том числе развития различных видов их речевой деятельности;
- раскрыть лингвоперсоналогическую концепцию языкового обучения в школе, соответствующую современным социальным и научно-лингвистическим потребностям;
- показать психолого-коммуникативное разнообразие языковых личностей как носителей типологических вариантов языковой способности;
- выявить в онтологическом аспекте собственно языковые параметры, определяющие типологию языковых личностей;
- отработать приемы психолого-педагогического мониторинга школьников (варианты контроля разных типов личностей);
- сформировать у студентов умения выявлять психолого-интеллектуальные способности школьника и разрабатывать варианты методик его обучения;
- выработать умения моделировать личностно-ориентированное обучение русскому языку школьников;
- сформировать умения по составлению индивидуальных-типовых программ развития речевых способностей учеников и их реализации.

Вышеозначенные задачи предполагают подробное рассмотрение таких тем, как «Лингвоперсоналогическая гипотеза языка», «Понятие личности в гуманитарных науках», «Лингвоперсоналогические аспекты русского метаязыкового сознания», «Антропотекст», «Лингвоперсоналогическая концепция языкового обучения и современные социальные потребности обще-

ства», «Двуполушарный подход в обучении», «Портретирование языковых личностей» и др. В основу построения содержания дисциплины положен системный подход, отражающий интеграцию психологического, педагогического и собственно лингвистического знания. Магистры овладевают основными приемами и технологиями развития языковых способностей у младших школьников.

Так, например, при изучении темы «Лингвоперсоналогическая гипотеза языка» организуется дискуссия о новом антропоцентрическом подходе в лингвистике и методике. Изучение темы «Двуполушарный подход в обучении» предполагает обсуждение проблемы противопоставления левополушарной и правополушарной грамматик, предложенной Л.В. Сахарным [5]. На семинарских занятиях магистры рассматривают особенности программы и учебников О.Л. Соболевой, которые построены как раз на основе теории двуполушарного подхода [6].

Предлагаемый студентам курс позволяет спроецировать теоретические знания, полученные студентами, в практическую плоскость, связанную с профессиональной деятельностью учителя, вписывается в систему подготовки магистров, которые самостоятельно исследуют проблемы развития речи детей в различных аспектах и диагностируют их языковые способности. Так, в качестве обязательного задания магистранты выполняют диагностику лингвистических способностей младших школьников и определяют с методикой их развития. При выборе приемов, позволяющих развивать языковую личность, студенты ориентируются на труды методистов, работающие в данном направлении: Г.Г. Граник, О.Л. Соболевой [6], Н.Д. Голева [7], Е.А. Авакумовой, Н.Н. Лукьяновой и И.И. Федоровой [8] и др. Таким образом, освоение дисциплины обеспечивает становление у магистров научно-исследовательской деятельности, а также формирование базовой и специальных компетенций в области овладения теоретическими основами языкового и речевого развития младших школьников.

Образовательным результатом освоения курса становится приобретение будущими учителями профессиональных компетенций, позволяющих им проектировать технологию развития конкретной языковой личности младшего школьника.

Данный результат возможен при выполнении исследовательских проектов по одной из нижезаявленных тем:

- проблема интуиции на предметной науке и школе;
- орфографическая интуиция как компонент языковой интуиции;
- правое и левое полушария: исследования в психологии и в психолингвистике;
- развитие орфографической интуиции на уроках русского языка в начальной школе;
- методика правополушарных стратегий при обучении изложению разных видов;
- лингвоперсоналогический портрет младшего школьника;
- лингвоперсоналогический анализ текста и др.

Для магистров, которые приобрели знания и умения, овладели необходимыми компетенциями по данному спецкурсу и проявили профессиональный интерес к проблеме личностно-ориентированного обучения, предоставляется возможность написания диссертации, в которой рассматриваются вопросы формирования языковой личности младших школьников. Так, магистрантка О. Мячина в своей работе «Формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников в зависимости от типа языковой личности» провела исследование по установлению типов языковой личности, выявила связь между коммуникативными действиями ученика и типом языковой личности, представила технологию обучения детей русскому языку на основе деятельностного подхода.

Таким образом, реализация стандарта начального общего образования, предполагающего личностно-ориентированное обучение, строится на самоидентификации личности младшего школьника, именно поэтому для учителя важно найти наиболее успешную стратегию работы. В качестве такой стратегии выбирается деятельностный подход на уроке, который акцентирует внимание на развитие языковой личности ребёнка, что предполагает владение педагогом способов реализации личностно-ориентированного обучения с точки зрения учета типов языковой личности. В связи с этим изучение дисциплины «Лингвоперсоналогический подход в начальном языковом образовании» в рамках магистерской подготовки призвано помочь в выборе стратегии осуществления как деятельностного подхода, так и обогатить лингвистическую подготовку будущих педагогов.

Библиографический список

1. Оленёв С.В. *Моделирование динамики русской языковой личности*. Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2007.
2. *Лингвоперсоналогия и личностно-ориентированное обучение языку*: учебное пособие для студентов вузов. Кемеровский государственный университет, Лаборатория развития языковой личности. Редакция: Н.Д. Голев, Н.В. Мельник и др. Кемерово, 2009.
3. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования*. Available at: <http://standart.edu.ru/>
4. Особенности реализации другой дисциплины в магистерской программе «Педагогическая инноватика в начальном образовании» рассмотрены в статье Никитина Л.А. Становление исследовательской компетентности в магистерской подготовке учителя – условие формирования образовательной культуры *Научное обозрение: гуманитарные исследования*. 2016; 7: 18 – 25.
5. Сахарный Л.В. Язык правого полушария: миф или реальность? *XI Всероссийский симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации «Язык, сознание, культура, этнос: теория и прагматика»*. Институт языкознания РАН. Москва, 1994: 48 – 50.
6. Соболева О.Л. *О главных особенностях программы и учебников*. Available at: <http://www.metodika.ru/?id=37>
7. Голев Н.Д. Развитие и языковой личности в текстовой деятельности *Лингвоперсоналогия: типы языковых личностей и личностно-ориентированное обучение*: монография. Под ред. Н.Д. Голева, Н.В. Сайковой, Э.П. Хомич. Барнаул. Кемерово: Издательство БГПУ, 2006.
8. Лукьянова Н.Н., Федорова И.В. Языковое образование младших школьников *Вестник Алтайской государственной педагогической академии*. Серия: Гуманитарные науки. Барнаул, 2014; Вып. 21: 134 – 136.

References

1. Olenov S.V. *Modelirovanie dinamiki russkoj yazykovoj lichnosti*. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, 2007.
2. *Lingvopersonologiya i lichnostno-orientirovannoe obuchenie yazyku*: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov. Kemerovskij gosudarstvennyj universitet, Laboratoriya razvitiya yazykovoj lichnosti. Redkollegiya: N.D. Golev, N.V. Mel'nik i dr. Kemerovo, 2009.
3. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obschego obrazovaniya*. Available at: <http://standart.edu.ru/>
4. Osobennosti realizacii drugoj discipliny v masterskoj programme «Pedagogicheskaya innovatika v nachal'nom obrazovanii» rassmotreny v stat'e Nikitina L.A. Stanovlenie issledovatel'skoj kompetentnosti v masterskoj podgotovke uchitelya – uslovie formirovaniya obrazovatel'noj kul'tury *Nauchnoe obozrenie: gumanitarnye issledovaniya*. 2016; 7: 18 – 25.
5. Saharnyj L.V. Yazyk pravogo polushariya: mif ili real'nost'? *XI Vserossijskij simpozium po psiholingvistike i teorii kommunikacii «Yazyk, soznanie, kul'tura, etnos: teoriya i pragmatika»*. Institut yazykoznanija RAN. Moskva, 1994: 48 – 50.
6. Soboleva O.L. *O glavnyh osobennostyah programmy i uchebnikov*. Available at: <http://www.metodika.ru/?id=37>
7. Golev N.D. Razvitiye i yazykovoj lichnosti v tekstovoj deyatel'nosti *Lingvopersonologiya: tipy yazykovykh lichnostej i lichnostno-orientirovannoe obuchenie*: monografiya. Pod red. N.D. Goleva, N.V. Sajkovoj, E.P. Homich. Barnaul. Kemerovo: Izdatel'stvo BGPU, 2006.
8. Luk'yanova N.N., Fedorova I.V. Yazykovoe obrazovanie mladshih shkol'nikov *Vestnik Altajskoj gosudarstvennoj pedagogicheskoy akademii*. Seriya: Gumanitarnye nauki. Barnaul, 2014; Vyp. 21: 134 – 136.

Статья поступила в редакцию 15.05.17

УДК 796.011

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: krynikvikt@mail.ru

Mitrokhin E.A., postgraduate, senior teacher, Siberian Institute of Management, Branch of Russian Academy of National Economy and State Service under the President of the Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: mig3672@mail.ru

INDIVIDUALIZATION IN THE CLASSROOM OF PHYSICAL EDUCATION IN MIXED GROUPS. The article studies an issue of inclusive education in higher education institutions. In connection with amendments to the federal law “On education in Russian Federation” there have been changes in the organization of education for students with disabilities (Article 79), to guarantee education for any person regardless of his personal features and abilities. On the basis of the sociological survey of students the authors carry out the analysis of the relationship of students to inclusive education. Special attention is paid to the possibility of introducing elements of inclusive education at practical classes for physical culture taking into account the individualization of education. The authors draw attention to the need of individualization in connection with the ability of students with disabilities to engage at will in the main group (4, p. 73 №273 fed. law “About education in Russian Federation”). The article attempts to develop the stages of implementation of inclusive education in the classroom for physical culture taking into account the individual characteristics and physical abilities of students.

Key words: individualization, inclusive education, physical education, persons with disabilities, mixed groups.

В.Л. Крайник, д-р пед. наук, проф., зав. каф. спортивных дисциплин института физической культуры и спорта Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: krynikvikt@mail.ru

Е.А. Митрохин, аспирант, ст. преп. Сибирского института управления – филиала РАНХиГС, г. Новосибирск, E-mail: mig3672@mail.ru

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ В СМЕШАННЫХ ГРУППАХ

Статья посвящена актуальной проблеме внедрения инклюзивного образования в высших учебных заведениях. В связи с внесенными поправками в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» произошли изменения в организации получения образования обучающимися с ограниченными возможностями (ст. 79), гарантирующие получение образования любому лицу независимо от его личных особенностей и возможностей. На основании социологического опроса студентов был проведен анализ отношений студентов к инклюзивному образованию. Особое внимание уделяется возможности внедрения элементов инклюзивного образования на практических занятиях по физической культуре с учетом индивидуализации обучения. Авторы обращают внимание на необходимость индивидуализации в связи с возможностью студентов с ограниченными возможностями заниматься по желанию в основной группе (п. 4, ст. 73 № 273 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»). В статье предпринята попытка разработать этапы внедрения инклюзивного образования на занятиях по физической культуре с учётом индивидуальных особенностей и физических возможностей студентов.

Ключевые слова: индивидуализация, инклюзивное образование, физическая культура, лица с ОВЗ, смешанные группы.

Социально-экономические условия развития современного общества обусловили изменение целей и смыслов образования. Цель образования сегодня состоит в формировании и развитии личности таким образом, чтобы она могла ориентироваться в окружающем её мире, адаптироваться к условиям, в которых ей предстоит функциональность, что, в свою очередь, актуализирует проблемы индивидуализации обучения [1]. Данное направление имеет множество аспектов, одним из которых является реализация инклюзивного образования, его взаимосвязь с интегративным образованием, которое было предшествующим этапом адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидов. Именно в этом контексте индивидуальный подход интерпретируется как предоставление равных прав на получение образования каждому студенту вне зависимости от его возможностей [2].

Государственный интерес к проблеме индивидуализации обучения находит подтверждение в правительственных документах. В «Национальной доктрине образования Российской Федерации» ожидаемым результатом ее реализации является индивидуализация образовательного процесса, обеспеченная многообразием образовательных программ, видов и форм обучения [2].

Известные в современной педагогике формы индивидуализации обучения чаще всего классифицируются следующим образом: дифференциация обучения, то есть группировка студентов на основе их отдельных особенностей или комплексов этих особенностей для обучения по нескольким различным учебным планам или программам; внутригрупповая индивидуализация учебной работы; прохождение учебного курса в индивидуальном темпе [1]. Так, например, в Сибирском институте управления – филиале РАНХиГС (далее СИУ) – учебный процесс реализуется в рамках образовательных программ, а для лиц с ОВЗ есть возможность обучения по адаптированным образовательным программам с учетом их нозологии. Разрабатываются программы и создаются условия для получения образования лицами с ОВЗ, в том числе с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

В силу возрастающих требований к профессиональной подготовке будущих специалистов, наличия вступительных испытаний, предусматривающих оценку уровня физической подготовленности, и приобщения общества к участию в сдаче нормативов ГТО, изучение дисциплин по физической культуре и спорту выходит на первый план.

В отличие от большинства дисциплин, занятие физической культурой является более сложной задачей внедрения инклю-

зивного образования. Так изучения теоретического материала достаточно укомплектовать необходимым оборудованием аудитории и обеспечить в них доступ. После создания этих условий занятие проходит в режиме в основном не отличающемся от обычного. На занятиях же по физической культуре необходимо не только обеспечить доступ к спортивным сооружениям и специальным образом оборудованному спортивному залу, но и крайне важно организовать учебный процесс в смешанной группе, соблюдая при этом принцип индивидуализации для всех обучающихся в данной группе [3].

В научных статьях преимущественно принято описывать интеграцию инвалидов и лиц с ОВЗ с определенной нозологией. В данной работе рассматривается вопрос о проведении занятий по физической культуре в смешанной группе, то есть без разделения обучающихся по их ограничениям. Целью индивидуализации в данном случае выступает обеспечение занятия студентов с ОВЗ в обычных группах, так как в противном случае нивелируется основная идея инклюзивного образования, заключающаяся в создании безбарьерной среды в коллективе сверстников. Данный тезис адекватно отражает суть инклюзии, которая состоит в процессе развития образования, подразумевающего его доступность для всех без исключения детей и приспособление к их особым потребностям [4]. При этом важнейшей задачей является практическая реализация теоретически обоснованных положений, разработка конкретных методик проведения академических занятий в смешанной группе по дисциплине «Физическая культура».

В Сибирском институте управления – филиале РАНХиГС было проведено социологическое исследование с целью выяснения отношения студентов к совместному обучению в смешанных группах на занятиях по физической культуре. Основным методом данного исследования выступал анкетный опрос, в котором приняло участие 160 студентов очного отделения. Из них: 40 студентов – основная группа, 52 студента – специальная медицинская группа (СМГ) А, 30 студентов – специальная медицинская группа Б и 38 студентов – экспериментальная (смешанная) группа (основная + СМГ А).

По результатам опроса выяснилось, что среди всех групп – 47,5% студентов положительно относятся к инклюзивному образованию. В тоже время, ряд респондентов (16,5%) выразили к нему отрицательное отношение, обосновывая свой выбор недопустимостью совместных занятий, так как, по их мнению, лица с ОВЗ должны заниматься в отдельных группах или индивидуально. На рисунке 1 представлены ответы студентов по медицинским группам здоровья.

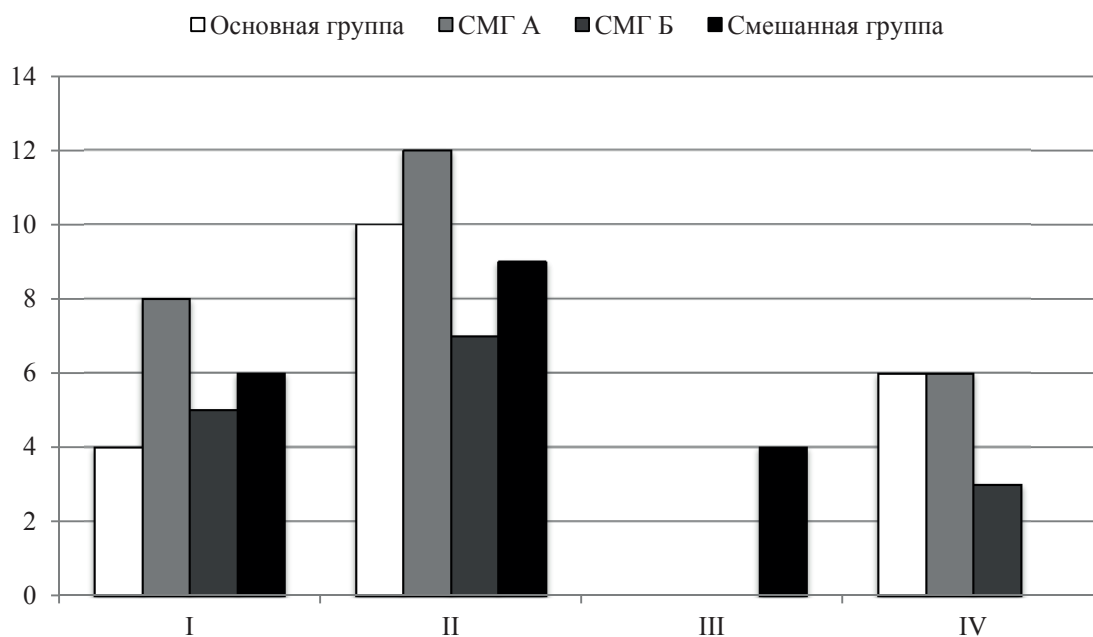


Рис.1. Отношение студентов к инклюзивному образованию
I – нейтрально; II – положительно; III – положительно, наличие серьезных ОВЗ;
IV – отрицательно.

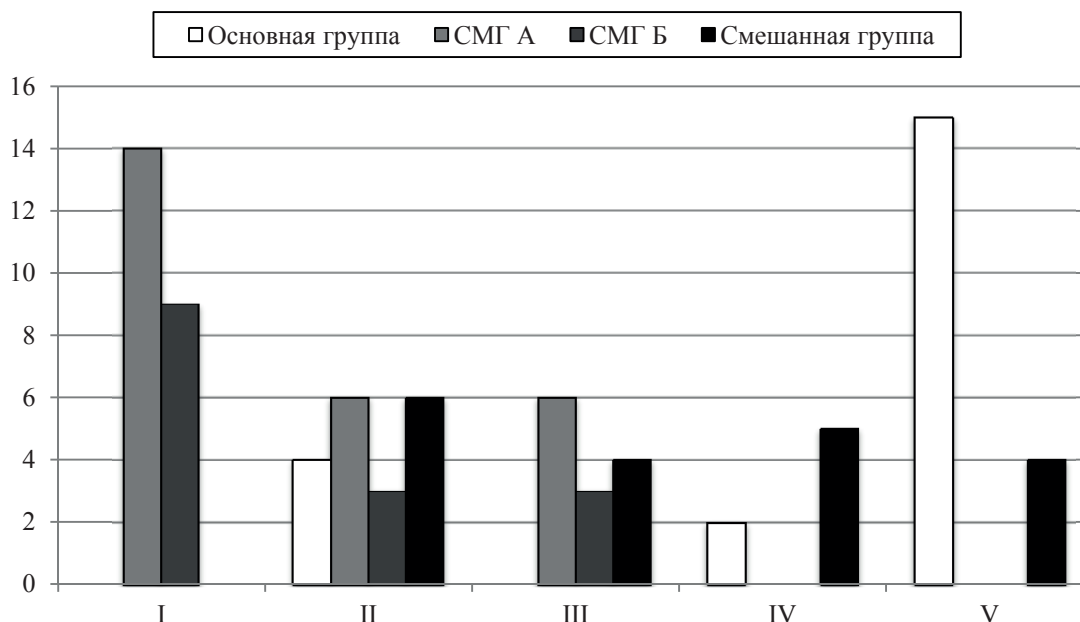


Рис. 2. Отношение и возможное поведение студентов в смешанной группе

I – сравниваю себя с другими; II – буду не замечать;
 III – им разрешают не все выполнять; IV – они выполняют свое, иногда совместное;
 V – нейтральное, я выполняю свое в своем ритме.

Одним из вопросов в анкете была ситуационная задача. Студентов попросили представить, что они занимаются в смешанной группе и предлагалось оценить свое отношения к занятиям в данных условиях и возможные действия, чувства (рис. 2).

Из рисунка 2 видно, что в целом студенты из всех групп будут преимущественно придерживаться сценария «игнорирования», то есть по возможности не замечать студентов с ОВЗ, при условии, что все работают в едином ритме. Студенты из основной группы (70,2%) прогнозируют нейтральное отношение, которое объясняется, по их мнению, во-первых, тем, что выполнение заданий и физических упражнений носит персонализированный характер, во-вторых – помимо персональных заданий проводятся и совместные упражнения. Выбор студентов из СМГ А, которые частично относятся к лицам с ОВЗ, говорит о положительном

отношении к занятиям в смешанной группе. Они считают, что это создает дополнительную мотивацию к занятиям, посредством сравнения своих возможностей с сокурсниками.

Одним из главных условий успешного внедрения инклюзивного образования является психологический комфорт в группе. В этой связи в анкете присутствовал ряд вопросов, суть которых заключалась в определении психофизического комфорта на занятиях. Один из них имел следующую форму: «Чувствуете ли Вы себя на занятиях по физической культуре неполноценным, ущемленным или ограниченным?». Выяснилось, что более половины студентов (52,5%) считают себя физически развитыми, и только 11,4% – физически ограниченными (рис. 3). Это даёт основание для вывода о том, что в целом психологический комфорт в группе будет оптимальным для занятий.

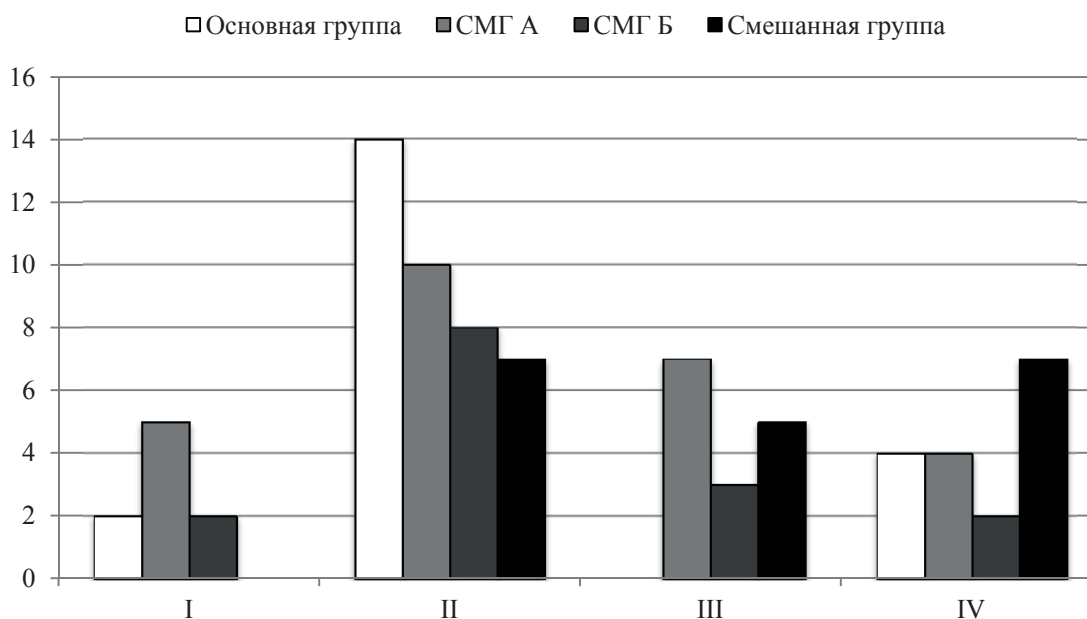


Рис. 3. Самооценка студентами физического развития на занятиях по физической культуре

I – да, я физически ограничен; II – нет, я физически развит; III – не думаю об этом;
 IV – нет, преподаватель дает задание по моим возможностям.

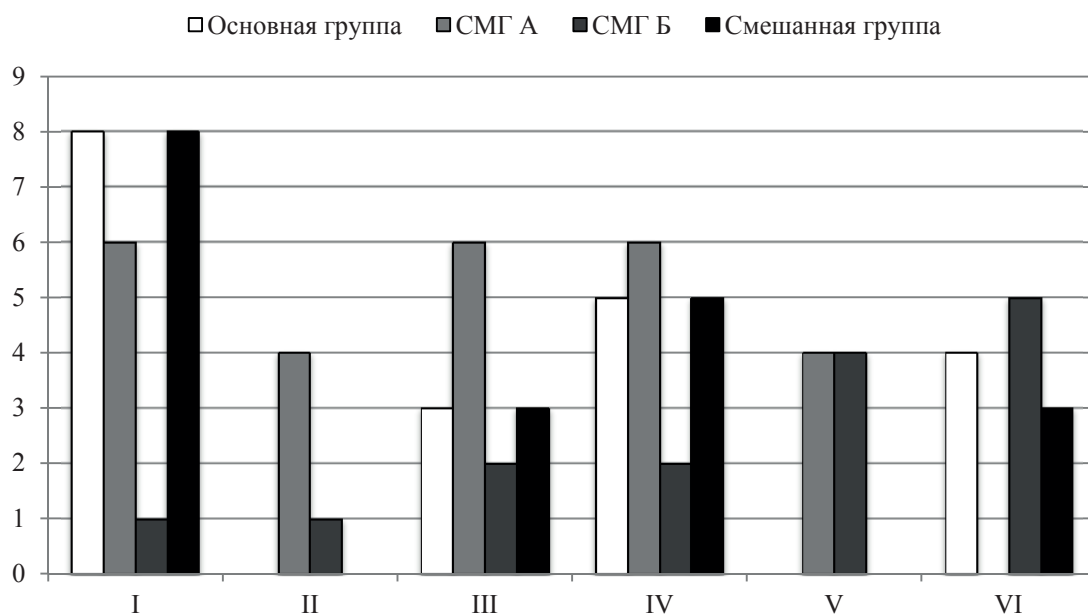


Рис. 4. Основные мотивы студентов к занятиям физической культурой

I – поддержка фигуры; II – здоровый сон; III – снятие стресса; IV – укрепление здоровья; V – умственная работоспособность, VI – поднятие настроения.

Помимо психологического комфорта в группе, для соблюдения принципов индивидуализации важны характер и уровень мотивации студентов к занятиям физической культурой. Какие причины, кроме необходимости прохождения промежуточной аттестации, побуждают их к физической активности? Данные опроса приведены на рис. 4.

Как видно из рисунка 4, студенты всех групп, за исключением СМГ Б, отдают предпочтение поддержанию физической формы и укреплению здоровья, на третьем месте – снятие эмоционального напряжения и стресса средствами физической культуры. Студенты СМГ Б, посещения занятий по физической культуре, хотя, прежде всего, повысить умственную работоспособность и поднять настроение.

Исходя из анализа научно-исследовательской, учебно-методической литературы и основываясь на собственном практическом опыте, считаем возможным утверждать, что внедрение инклюзивного образования и эффективная индивидуализация на занятиях по физической культуре в смешанных группах требует разложения учебного процесса на этапы.

Согласно данным проведенного опроса, 52% студентов считают, что занятия в смешанных группах, ввиду их особой направленности, могут не давать ожидаемого эффекта или даже отрицательно сказываться на физическом развитии. В этой связи первый из выделяемых этапов должен быть посвящён предварительной подготовке группы студентов с ОВЗ к совместным занятиям. Необходимо раскрытие функций физической культуры, разъяснение значимости посещения занятий для психического и телесного здоровья. Занимающихся следует убедить в том, что не только никто не будет ущемлён, а, наоборот, будут созданы условия, способствующие социализации и формированию командного духа.

Второй этап направлен на выяснение особенностей студентов, заключающихся в их индивидуальных ограничениях в сфере физической активности – исключение бега, прыжков, статических напряжений, работе в наклоне и пр.

Третий этап связан с собственно проведением базовых занятий в смешанных группах. Их основная цель – поддержание, а по возможности и развитие ведущих физических качеств, от которых непосредственно зависит качество жизни обучающихся.

Четвёртый этап предполагает построение учебного процесса на индивидуализации. В целом ход занятия, его динамика и структура остаются общими для всех, но с учетом ранее выявленных физических ограничений преподаватель видоизменяет задания для лиц с ОВЗ таким образом, чтобы данные студенты не исключались из совместного процесса и сохраняли направленность на развитие тех двигательных навыков и физических качеств, над совершенствованием которых работает группа.

Анализ результатов социологического исследования показал, что современные студенты в целом готовы к занятиям по физической культуре в смешанных группах. При этом наиболее актуальным, требующим особого внимания как исследователей, так и практиков, остаётся вопрос организационно-методического обеспечения таких занятий, учитывающего индивидуальные особенности каждого студента и не ущемляющего их интересы и потребности в физическом совершенствовании любого уровня.

Разработанная схема внедрения инклюзивного образования в смешанных группах уже получила первые положительные отзывы и находится на завершающем этапе реализации [5]. Но уже сейчас можно достаточно обоснованно говорить о необходимости выделения пятого этапа, содержанием которого должно стать привлечение студентов с ОВЗ к массовым физкультурно-спортивным мероприятиям по формированию здорового образа жизни и профессионально-прикладных навыков.

Таким образом, результаты социологического исследования и экспериментальный опыт внедрения свидетельствуют о готовности общества к инклюзивному образованию и возможности проведения занятий в смешанных группах на основе индивидуализации.

Библиографический список

- Захарова О.Л. *Индивидуализация обучения будущих специалистов в вузе*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Новосибирск, 2012.
- Бурлакова Т.В. *Индивидуализация профессиональной подготовки студентов в современном педагогическом вузе*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Ярославль, 2012.
- Золотухина И.А., Крайник В.Л. Технологические аспекты развития индивидуальности будущего педагога на занятиях по физической культуре. *Вестник Алтайского государственного педагогического университета*. 2012; 11-12: 19 – 22.
- Мунирова Е.А., Мазитова Н.В. Сравнительный анализ результатов социологического исследования по изучению отношения к инклюзивному образованию. *Библиотека международной спортивной информации*. Available at: <http://bmsi.ru/doc/1cc444c8-30e9-4e29-850f-b0e46f8a998d>

5. Самсонова Е.А., Самсонов А.Ю., Митрохин Е.А., Юдин Д.С. Адаптация студентов специальной медицинской группы на занятиях по дисциплинам физической культуры. *Двигательная активность в формировании образа жизни и профессионального становления специалиста в области физической культуры и спорта*: материалы региональной научно-практической конференции с международным участием, 2 декабря, Новосибирск: НГПУ, 2017: 124 – 128.

References

1. Zaharova O.L. *Individualizatsiya obucheniya buduschih specialistov v vuze*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Novosibirsk, 2012.
2. Burlakova T.V. *Individualizatsiya professional'noj podgotovki studentov v sovremennom pedagogicheskom vuze*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Yaroslavl', 2012.
3. Zolotuhina I.A., Krainik V.L. *Tehnologicheskie aspekty razvitiya individual'nosti buduschego pedagoga na zanyatiyah po fizicheskoj kul'ture*. *Vestnik Altajskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2012; 11-12: 19 – 22.
4. Munirova E.A., Mazitova N.V. *Sravnitel'nyj analiz rezul'tatov sociologicheskogo issledovaniya po izucheniyu otnosheniya k inkluzivnomu obrazovaniyu*. *Biblioteka mezhdunarodnoj sportivnoj informacii*. Available at: <http://bmsi.ru/doc/1cc444c8-30e9-4e29-850f-b0e46f8a998d>
5. Samsonova E.A., Samsonov A.Yu., Mitrohin E.A., Yudin D.S. *Adaptatsiya studentov special'noj medicinskoj gruppy na zanyatiyah po disciplinam fizicheskoj kul'tury*. *Dvigatel'naya aktivnost' v formirovanii obraza zhizni i professional'nogo stanovleniya specialista v oblasti fizicheskoj kul'tury i sporta*: materialy regional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, 2 dekabrya, Novosibirsk: NGPU, 2017: 124 – 128.

Статья поступила в редакцию 03.05.17

УДК 796.07

Krainik V.L., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Sport Disciplines, Institute of Physical Culture and Sports, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: krainikvikt@mail.ru

Yudin D.S., postgraduate, Head of Department of Physical Education and Recreation, Siberian Institute of Management, Branch of Russian Academy of National Economy and State Service under the President of the Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: yudin@siu.ranepa.ru

IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL POTENTIAL OF MARTIAL ARTS AS A NEW MEANS OF PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS OF A NON-PHYSICAL EDUCATION UNIVERSITY. The article raises a problem of influence of different types of physical activity on intellectual abilities, proved the relationship between the nature of physical activity and the ability of students to carry out learning activities. Wrestling is considered as an effective means of improving the quality of vocational education of students at a university with no physical education as a major subject. It is noted that the specific mode of physical activity in the process of fighting, peculiarities of manifestations of mental properties of the person can successfully develop creative thinking of students. The authors share their experience in the development and implementation of the experimental procedure of professional training of students of non-physical education university, based on the inclusion in educational process of elements of combat sports. The obtained results are discussed, which reflects the increasing number of qualitative indicators of educational activities.

Key words: students of non-physical education university, martial arts, development of professional skills.

В.Л. Крайник, д-р пед. наук, проф., зав. каф. спортивных дисциплин института физической культуры и спорта Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: krainikvikt@mail.ru

Д.С. Юдин, аспирант, зав. каф. физического образования и рекреации Сибирского института управления – филиала РАНХиГС, г. Новосибирск, E-mail: yudin@siu.ranepa.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СПОРТИВНЫХ ЕДИНОБОРСТВ КАК НОВОЕ СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НЕФИЗКУЛЬТУРНОГО ВУЗА

В статье поднимается проблема влияния различных видов физической активности человека на его интеллектуальные возможности, доказывается взаимосвязь между характером физической нагрузки и способностью студентов осуществлять учебную деятельность. В качестве эффективного средства повышения качества профессионального образования студентов нефизкультурного вуза рассматриваются спортивные единоборства. Утверждается, что специфический режим физической активности в процессе борцовского поединка, особенности проявления психических свойств личности позволяют успешно развивать творческое мышление студентов. Авторы делятся опытом разработки и реализации экспериментальной методики профессиональной подготовки студентов нефизкультурного вуза, основанной на включении в педагогический процесс элементов спортивных единоборств. Обсуждаются полученные результаты, отражающие повышение ряда качественных показателей учебной деятельности.

Ключевые слова: студенты нефизкультурных вузов, спортсмены-единоборцы, развитие профессиональных качеств.

Научные исследования и существующая учебно-спортивная практика развития личности студентов, прежде всего нефизкультурных вузов показывают, что существует целый перечень условий и факторов регулярных занятий спортом, способствующих благоприятному влиянию тренировок, физкультурных занятий на повышение качества их профессионального образования, освоение навыков, умений будущей работы по выбранной специальности. Названное влияние спортивных тренировок на развитие индивидуального сознания обучающихся в вузах заложено природой физической культуры и спорта, которая во все времена существования человеческой цивилизации служила выполнению именно этой цели. История развития ясно указывает на общность подходов к вопросам формирования личности, к пониманию необходимости ежедневной двигательной активности для здоровья человека и духовно-нравственного воспитания

современного общества. Физические упражнения всегда были и остаются до настоящего времени органической частью процесса воспитания граждан разного возраста во многих странах мира [1]. Они всегда входили в реестр основных воспитательных мер, которые использовались не просто в жизни семейств и родов, но и были важной составной частью государственной политики по социально-экономическому развитию стран и народов различных регионов мира [2].

Использование физических упражнений в воспитании здоровой, гармонично развивающейся личности всегда имело, в начале, эмпирическую (культ тела в Древней Греции и Римской империи), а затем и научную основу. Она формировалась на наблюдениях за тем, как мышцы, входящие в состав тела человека, способны оказывать прямое действие на гармонию развития всех пяти сфер действующего сознания человека (телесную, эмоци-

ональную, интеллектуальную, мотивационную и волевую). По мнению спортивных тренеров, особенно ярко эти влияния проявлялись на занятиях единоборствами. Доказательством этого всегда было успешное развитие способностей к познанию окружающего мира у спортсменов, активно участвующих во многих поединках с соперниками разного уровня силы, выносливости, скоростно-силовых качеств, возраста. Примером этого служит образ известного философа Пифагора, который был победителем проводимых в его время жизни Олимпийских игр. В XIX-XX веках стала понятна основа этого положительного влияния мышца на развитие тела и сознания человека. Научными исследованиями физиологов, психологов, педагогов были получены достоверные сведения о том, что сокращения мышц, способны влиять на уровень функциональной активности многих центров сознания человека (эмоциональный, волевой, координационный, речевой центры, центр удовольствия, образного мышления и т. д.). Более того, было установлено, что мышечная деятельность верхних и нижних конечностей способна избирательно активировать работу правого и левого полушарий мозга, а разнообразные микро-моторные движения способны существенно повышать точность, быстроту работы отдельных рефлекторных реакций и лёгкость, устойчивость формирования ассоциативного мышления.

Современными научными исследованиями доказано, что усиление влияния мышечной деятельности и расширение набора мышечных групп, участвующих в реализации движений тела, на психические центры коры головного мозга непосредственно связано с увеличением разнообразия комплекса упражнений, используемых в регулярных спортивных тренировках. По мнению ряда экспертов, высокое разнообразие мышечной деятельности присуще такой специализации в спорте, как занятие единоборствами. На основании этого допущения можно предполагать, что увеличение разнообразия мышечной деятельности студентов-единоборцев в период обучения в нефизкультурном вузе может существенно поднять уровень их профессионального образования.

Целью представленной ниже работы является получение прямых и косвенных доказательств положительного влияния единоборств на повышение общего уровня подготовки студентов нефизкультурного вуза к будущей профессиональной деятельности. Её главными компонентами выступают приёмы и методы работы со спортсменами-единоборцами под руководством ведущих тренеров России, часть которых непосредственно отвечает за подготовку олимпийской сборной страны.

Весь комплекс используемых на занятиях упражнений может быть представлен несколькими самостоятельными блоками:

1-ый блок. Упражнения, используемые в работе группой тренеров Финансового университета при Правительстве РФ [3]. Данная часть комплекса предполагает прохождение нескольких этапов. Первый этап – изучение шагов классической (базовой) аэробики, большинство из которых используется в повседневной жизни, что упрощает процесс их освоения. При этом изученные простые шаги подлежат дальнейшей модификации. Второй этап – добавление к шагам движений руками. Эти движения могут быть простыми или сложными (координационными). Третий этап – выполнение освоенной комбинации шагов в новых условиях: с добавлением прыжков, вращений, со сменой направления, ведущий ноги и др..

2-ой блок. Развитие специальных физических качеств [4]. В тренировочном процессе используются кумулятивные эффекты воздействия различных вариантов физической нагрузки, взятых из методов круговой тренировки. Часть тренировки включает в себя выполнение упражнений, проводимых с отягощением (70% от условного максимального результата для каждого спортсмена, временем работы и интервалами отдыха между подходами по 30 сек.). Основными выступают упражнения, направленные на развитие специальной выносливости мышц плечевого пояса и скоростно-силовых качеств мышц ног и спины. Влиятельным фактором введения в тренировочный процесс этого вида упражнений служат данные сравнительных исследований динамики выступлений ведущих единоборцев России, преимущественно использовавших метод круговой тренировки. Согласно полученным результатам, наиболее значимый вклад в высокие спортивные достижения имеет показатель специальной выносливости [4; 5; 7; 8]. Во время тренировочных занятий реализуется феномен мобилизации в работе мышц при выполнении концентрированных физических усилий, что способствует выведению функциональных возможностей организма на достаточно высокий уровень работоспособности.

3-ий блок. Развитие креативности мышления [6]. Как показывают результаты социологических и психолого-педагогических исследований, проводимых в последние годы, в практике образования всё отчетливее проявляется тенденция к раскрытию его креативной составляющей. Под креативностью, в данном случае, понимается совокупность мыслительных и личностных качеств человека, способствующих становлению и проявлению творчества. Креативность – продуктивно-созидательная ипостась личности в сочетании с её преобразованием и самореализацией. Высокий уровень творческой активности является обязательным качеством современного специалиста, работающего в сфере образования. При этом занятия единоборствами создают мощные стимулы для развития творческих способностей, так как без должного уровня креативности мышления достаточно трудно рассчитывать на победу в современных поединках.

Основная цель актуализации креативных процессов в системе образования – «пробудить» в человеке творца и развить в нём заложенный творческий потенциал. Это помогает воспитывать смелость мысли, уверенность в своих творческих силах, потребность в творческом образе жизни, способность генерировать новые нестандартные идеи, имеющие общечеловеческую ценность и, в то же время, не наносящие вреда социуму и природе. Креативное образование является альтернативой образованию репродуктивному, преимущественно прагматическому, нормативному, исполнительскому.

Основными методами, используемыми в данном блоке применительно к проведению тренировочных занятий, являются: метод образной картины и импровизация.

Метод образной картины воссоздаёт такое состояние сознания у единоборца, когда восприятие и понимание отдельных технических действий, приёмов борьбы потенциального противника как бы сливаются друг с другом, давая его целостное, нерасчленённое видение, которое он может принять в период конкретного соревновательного эпизода. В результате у занимающегося возникает образная картина модели возможного поведения противника в поединке, его манеры ведения схватки. Исходный материал для последующего создания модели потенциального противника берётся из просмотра видеоматериалов. При этом действенным способом сделать модель поведения на ковре будущего противника более отчётливой в своём воображении является создание его кинетогаммы в виде графической схемы с использованием специальных символов и ключевых терминов, описывающих технику проведения им предстоящей схватки. Применяя этот дидактический приём, единоборцы институтской группы согласовывают своё видение предстоящего поединка с ведущим тренером группы.

Импровизация заключается в том, что студентам-единоборцам предлагается показать в условиях реального тренировочного поединка схему собственных атакующих, контратакующих, защитных действий и других приёмов борьбы, имея в воображении «фантом» потенциального противника, с учётом смены возможных технических приёмов борьбы на момент возможной с ним встречи [4; 5; 7; 8].

Важным приёмом закрепления приобретённых на тренировках знаний, методов, приёмов борьбы является регулярное участие студентов-единоборцев в развивающих командных играх (баскетбол, мини-футбол, регбол).

Поведённый анализ результатов суммарного воздействия всех блоков разработанной методики учебно-тренировочного процесса в период обучения спортсменов-единоборцев на 2-ом курсе Сибирского института управления – филиала РАНХиГС показал значительное увеличение, по сравнению с группой борцов, тренирующихся по обычной схеме, уровня показателей их физического и психического самосовершенствования. А именно:

- студенты стали активными участниками соревнований по сдаче норм ГТО, завоевав в сложной борьбе с другими студентами знаки серебряного и золотого достоинства;
- в коллективе спортсменов-единоборцев зафиксирован рост показателей физического развития в конце учебного года на 30-40% по сравнению с показателями физического развития студентов, работающих по обычным схемам освоения навыков борьбы;
- повысилась активность студентов по включению в научную деятельность кафедры «Физического образования и рекреации», что выражается в увеличении количества желающих выступить с докладами на ежегодной институтской научной конференции;

- студенты, занимающиеся по экспериментальной методике, более успешно, чем их сокурсники, сдали зачётную сессию и следующие за ней квалификационные экзамены;

- по мнению экспертов, улучшился прогноз относительно успешности овладения студентами базовыми знаниями в сфере будущей специальности.

Подводя итог, можно говорить о том, что предлагаемые и реализуемые в Сибирском институте управления – филиале РАНХиГС образовательные услуги, усиленные занятиями в секции единоборств института по представленной выше методике,

способны поднять качество профессионального обучения студентов в нефизкультурном вузе и сформировать мотивацию других учащихся к регулярным посещениям занятий по физической культуре. Предполагаем, что дополнительное использование в педагогическом процессе таких форм физической активности как фитнес, круговая тренировка с кратковременными скоростно-силовыми упражнениями, равно как и элементы креативного образования, способны сыграть существенную роль в повышении уровня профессиональной подготовленности студентов.

Библиографический список

1. Воронцов П.Г., Крайник В.Л. Представление о формировании личности средствами физической культуры в религиозном мировоззрении гуманитарного знания. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 3: 169 – 171.
2. Ашкинази С.М., Бавыкин Е.А. Экспериментальное обоснование методика развития специальных физических качеств спортсменов, занимающихся смешанными единоборствами. *Боевые искусства и спортивные единоборства: наука, практика, воспитание: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием*, 16-17 июня, Москва: РГУФКСМиТ, 2016: 31 – 38.
3. Александрова В.А. Методы оценки и тренировки координационных способностей спортсменов-единоборцев. *Боевые искусства и спортивные единоборства: наука, практика, воспитание: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием*, 16-17 июня, Москва: РГУФКСМиТ, 2016: 14 – 20.
4. Баранов Д.В. Единоборства в системе физического воспитания студентов. *Вестник Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя І.П. Шамякіна*. 2008; 4 (21): 97 – 104.
5. Гатанов Ю.Б. *Курс развития творческого мышления (по методике Дж. Гилфорда и Дж. Рензулли): Первый год обучения (для детей 6-10 лет)*. Санкт-Петербург: Имотон, 1996.
6. Гордон У. *Синектика: развитие творческого воображения*. Москва, 1961.
7. Исмаилов А.И., Костикова Н.В. Креативные способности спортсменов-единоборцев. *Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Боевые искусства и спортивные единоборства: наука, практика, воспитание»*, 16-17 июня, Москва: РГУФКСМиТ, 2016: 108 – 112.
8. Клышев Н.Ю. Креативность: научный конструкт или жизненная необходимость. *Проблемы выхавання*. 2004; 6(41): 30.

References

1. Voroncov P.G., Krajnik V.L. Predstavlenie o formirovanii lichnosti sredstvami fizicheskoy kul'tury v religioznom mirovozzrenii gumanitarnogo znaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 3: 169 – 171.
2. Ashkinazi S.M., Bavykin E.A. 'Eksperimental'noe obosnovanie metodika razvitiya special'nyh fizicheskikh kachestv sportsmenov, zanimayuschihsmi smeshannymi edinoborstvami. *Boevye iskusstva i sportivnye edinoborstva: nauka, praktika, vospitanie: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem*, 16-17 iyunya, Moskva: RGUFKSMiT, 2016: 31 – 38.
3. Aleksandrova V.A. Metody ocenki i trenirovki koordinacionnyh sposobnostej sportsmenov-edinoborcev. *Boevye iskusstva i sportivnye edinoborstva: nauka, praktika, vospitanie: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem*, 16-17 iyunya, Moskva: RGUFKSMiT, 2016: 14 – 20.
4. Baranov D.V. Edinoborstva v sisteme fizicheskogo vospitaniya studentov. *Vesnik Mazyrskaga dzyarzhaj'naga pedagogichnaga y'niversit'eta imya I.P. Shamyakina*. 2008; 4 (21): 97 – 104.
5. Gatanov Yu.B. *Kurs razvitiya tvorcheskogo myshleniya (po metodike Dzh. Gilforda i Dzh. Renzulli): Pervyy god obucheniya (dlya detej 6-10 let)*. Sankt-Peterburg: Imaton, 1996.
6. Gordon U. *Sinektika: razvitie tvorcheskogo voobrazheniya*. Moskva, 1961.
7. Ismailov A.I., Kostikova N.V. Kreativnye sposobnosti sportsmenov-edinoborcev. *Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem «Boevye iskusstva i sportivnye edinoborstva: nauka, praktika, vospitanie»*, 16-17 iyunya, Moskva: RGUFKSMiT, 2016: 108 – 112.
8. Klyshev N.Yu. Kreativnost': nauchnyj konstrukt ili zhiznennaya neobhodimost'. *Problemy vyhavannya*. 2004; 6(41): 30.

Статья поступила в редакцию 17.05.17

УДК 371.8.061

Bitev A.S., postgraduate, North-Caucasian Social Institute (Stavropol, Russia), E-mail: la-saenko@yandex.ru

PEDAGOGICAL CONDITIONS IN ENSURING A POSITIVE ATTITUDE TOWARDS THE MILITARY SERVICE OF STUDENT YOUTH. The article shows that the number of youth of the age ready to go the army and who dodge the army service does not reduce. To overcome this situation is possible, if the work with the student youth in the context of the professional educational organizations, in which they are trained, is well-planned and systematic. In vocational schools administrations should create conditions that would contribute to overcoming the fears and forming positive attitudes among students for military service. The author singles out the pedagogical conditions conducive to the formation of a positive attitude of student youth to military service. The author refers to such conditions, as social partnership, non-traditional forms of educational work in the educational organization, consideration of age characteristics of student age, informing students about social guarantees and social benefits of military service.

Key words: youth, student youth, military service, army, military service, positive attitude, conditions.

A.S. Битев, аспирант АНО ВО «Северо-Кавказский социальный институт», г. Ставрополь,
E-mail: la-saenko@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ПОЗИТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ К ВОЕННОЙ СЛУЖБЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ

В статье говорится о том, что число парней призывного возраста, уклоняющихся от службы в Армии, не уменьшается. Преодоление этой ситуации возможно при планомерной и систематической работе со студенческой молодёжью в рамках профессиональных образовательных организаций, в которых они проходят обучение. Автором выделены педагогические условия, способствующие формированию позитивного отношения студенческой молодёжи к службе в армии. К таким условиям

автор относит: социальное партнёрство, нетрадиционные формы воспитательной работы в образовательной организации, учёт возрастных характеристик студенческого возраста, информирование студенческой молодёжи о социальных гарантиях и социальных преимуществах военной службы.

Ключевые слова: молодёжь, студенческая молодёжь, военная служба, армия, служба в армии, позитивное отношение, условия.

В настоящее время, процессы трансформации общественного сознания, усиливаются под влиянием внешних и внутренних факторов. Военная служба становится источником страхов в части общества, которые слабо представляют современное состояние и особенности военной службы. Такие настроения охватывают и молодых людей, являющихся студентами не военных профессиональных образовательных учреждений.

Отметим, что некоторая часть юношей, поступающих в высшие профессиональные учреждения, уже испытывают страх попадания на срочную службу в армию, и именно это чувство и приводит их в вуз. Отметим, что чаще всего, эти чувства подпитываются в семьях молодых людей. В тоже время, учёба в вузе не ограждает их от военной службы, а лишь отдаляет её на некоторое время. Следовательно, в профессиональном высшем учебном заведении необходимо создать условия, которые способствовали бы преодолению страхов и формированию позитивного отношения у студенческой молодёжи к военной службе.

Профессиональные образовательные учреждения, как социальные институты, содержат в себе все необходимые структурные компоненты для реализации педагогических условий [1], а именно: квалифицированный кадровый педагогический состав; педагогические технологии; связь с семьями студенческой молодёжи; наличие среди родителей студентов кадровых военных; установленное партнёрство с другими организациями и учреждениями и т. д. Можно сказать, что вся система образования является мощным инструментом в формировании позитивного отношения студенческой молодёжи к службе в армии.

Рассмотрим более подробно педагогические условия, обеспечивающие формирование позитивного отношения студенческой молодёжи к военной службе.

Первое педагогическое условие – социальное партнёрство с воинскими частями региона. Социальное партнёрство предусматривает сотрудничество высшего учебного заведения и воинских подразделений, которое способствует достижению общих интересов участников и государства в целом. Такое сотрудничество ведёт к социальному консенсусу, является действенным инструментом сочетания различных форм воспитательного воздействия. В рамках социального партнёрства возможны следующие формы взаимодействия: посещение воинских частей с целью ознакомления с укладом жизни и бытом военнослужащих, совместное проведение и подготовка к праздничным мероприятиям, например, к празднику Победы, экскурсии с целью ознакомления с современной военной техникой, оружием и т. п.

Для студентов СПО возможно проведение «Зарницы» с участием солдат срочной службы, что будет способствовать преодолению психологических барьеров к взаимодействию с военнослужащими, развитию интереса к овладению оружием и боевыми искусствами.

Второе педагогическое условие – использование нетрадиционных форм организации воспитательной работы со студенческой молодёжью. Эффективность нетрадиционных форм воспитания хорошо известна педагогической науке, этот факт отмечали О.Н. Газизова, А.В. Дикарева, Л.М. Савина, О.А. Северина, И.Б. Шестакова, Л.И. Шварко и др.

О.Н. Газизова [2] указывает, что «нетрадиционные, формы воспитательной работы отличаются нестандартной структурой проведения. Данные формы широко известны и очень эффективны по причине тесной взаимосвязи с реальной действительностью, что немаловажно для современной молодёжи, которая активно подключается в деятельность, где необходимы и знания, и смекалка, и интуиция, и творчество». При опоре на нетрадиционные формы главная цель воспитательной работы – это развитие познавательного интереса студенческой молодёжи к военной деятельности.

Положительными элементами нетрадиционных форм воспитательной работы являются: активизация студенческой

молодёжи, комфортная психологическая атмосфера, связь с реальной жизнью, развитие гражданской активности студенческой молодёжи [3; 4; 5].

Нетрадиционными формами воспитательной работы в профессиональном образовательном учреждении могут быть следующие:

- встречи выходного дня (с представителями воинских частей и подразделений);
- семейная гостиния (встречи с семьями военнослужащих срочной службы, с семьями офицеров);
- участие студентов в акциях военно-патриотической направленности;
- фестиваль (фестиваль военной песни, совместно с представителями воинских подразделений);
- проектная деятельность в рамках отдельных дисциплин учебного плана.

Третье педагогическое условие – учёт возрастных характеристик студенческого возраста. Педагоги и психологи (В.А. Белых, Ю.П. Деревянко, И.С. Кон, О.Е. Никуленкова и др.) отмечают, что для периода студенчества характерно: активность и стремление утвердиться в жизни, становление и преобразование ценностных ориентаций, противоречивость внутреннего мира, это период активной социализации, самостоятельности, приобщение к профессиональной сфере. Следует учитывать и возрастающую в это период познавательную активность студенчества.

Четвёртое педагогическое условие – информирование студенческой молодёжи о социальных гарантиях и социальных преимуществах военной службы. Для молодого мужчины является важным получение достойной заработной платы, социальных льгот, получение льгот на приобретение жилья, получение работы в системе государственных служб и т. д. Молодёжь не всегда информирована о льготах, предоставляемых государством после срочной службы. Следовательно, следует информировать юношей о возможностях, предоставляемых государством для лиц, проходящих военную службу. Такие беседы можно организовать совместно с военкоматами, на военных кафедрах, для студентов СПО при изучении дисциплины «Обществознание».

В последнее время наблюдается подъём гражданско-патриотического воспитания в обществе, что способствует формированию позитивного отношения молодёжи, особенно юношей, к военной службе. Это проявляется в деятельности социальных институтов: средства массовой информации, общественные организации и т. п. Проводится пропаганда позитивных сторон воинской службы, в том числе и социальных гарантий, получаемых военнослужащими. С одной стороны, положительные результаты такой работы проявляются. Например, в последние годы конкурс в военные образовательные учреждения был достаточно высоким, в тоже время количество уклонистов от срочной военной службы меньше не стало. Данный факт свидетельствует о том, что юноши и девушки видят в службе в армии, в качестве кадрового военного, некий социальный гарант (высокий социальный статус, стабильность занятости, высокая заработная плата, льготы на получение жилья и т. д.), а служба по призыву так и остается мало привлекательной для молодых людей [5].

Таким образом, формирование позитивного отношения к военной службе является актуальным, поскольку число «уклонистов» с каждым годом не уменьшается. Преодоление этой ситуации возможно при планомерной и систематической работе со студенческой молодёжью в рамках профессиональных образовательных организаций. Педагогические условия, обеспечивающие оптимизацию данного процесса следующие: социальное партнёрство, нетрадиционные формы воспитательной работы в образовательной организации, учёт возрастных характеристик студенческого возраста, информирование студенческой молодёжи о социальных гарантиях и социальных преимуществах военной службы.

Библиографический список

1. Бобрышов С.В., Саенко Л.А., Суменко Л.В. Персонализация ценностей свободы и достоинства личности в современных социально-педагогических процессах. *Вестник Академии права и управления*. 2016; 42; 170 – 175.
2. Газизова О.Н. Нетрадиционные формы воспитательной работы с молодежью в образовательной организации. *Научное отражение*. 2017; 2 (6): 9 – 10.
3. Саенко Л.А., Карташова В.Н. Студенческое самоуправление в развитии гражданской активности учащихся. *Дискуссия*. 2014; 6 (47): 96 – 103.
4. Саенко Л.А., Пирогланов Ш.Ш. Воспитание социальной ответственности военнослужащих: постановка проблемы. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2015; 2 (47): 243 – 247.
5. Саенко Л.А., Битев А.С. Позитивное отношение молодежи к воинской службе как социально-педагогическая проблема. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 6 (55): 218 – 220.

References

1. Bobryshov S.V., Saenko L.A., Sumenko L.V. Personifikaciya cennostej svobody i dostoinstva lichnosti v sovremennyh social'no-pedagogicheskikh processah. *Vestnik Akademii prava i upravleniya*. 2016; 42; 170 – 175.
2. Gazizova O.N. Netradicionnye formy vospitatel'noj raboty s molodezh'yu v obrazovatel'noj organizacii. *Nauchnoe otrazhenie*. 2017; 2 (6): 9 – 10.
3. Saenko L.A., Kartashova V.N. Studencheskoe samoupravlenie v razvitii grazhdanskoj aktivnosti uchashchisya. *Diskussiya*. 2014; 6 (47): 96 – 103.
4. Saenko L.A., Piroglanov Sh.Sh. Vospitanie social'noj otvetstvennosti voennosluzhaschih: postanovka problemy. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2015; 2 (47): 243 – 247.
5. Saenko L.A., Bitev A.S. Pozitivnoe otnoshenie molodezhi k voinskoj sluzhbe kak social'no-pedagogicheskaya problema. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 6 (55): 218 – 220.

Статья поступила в редакцию 31.05.17

УДК 378

Dzhioeva A.R., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Psychology, North-Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: ainadzioeva@yandex.ru

Dzhioeva G.Kh., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, North-Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: ainadzioeva@yandex.ru

ABOUT THE REALIZATION OF PROBLEM TEACHING IN PRIMARY SCHOOL. The article studies a problem of how teaching is realized in educational process of primary school. The basics of the concept of problem teaching, its vital difference from the traditional mode of teaching are revealed. Special attention is paid to the specific character of problematic situation making. Examples of problematic tasks facilitating students' cognitive activity are represented. The conclusion about expediency and imperative need for the problem teaching realization at the primary stage of school education. The authors conclude that under the prevailing socio-cultural situation the implementation of problem-based learning in elementary school is not only desirable, but absolutely necessary, since it is based on provided bases for formation of harmoniously developed creative personality capable of independent search, accumulation, systematization and logical implementation of knowledge.

Key words: problem teaching, primary school, problem situation, mental activity.

А.Р. Джиоева, д-р пед. наук, проф. каф. педагогики и психологии, Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ, E-mail: ainadzioeva@yandex.ru

Г.Х. Джиоева, доц. каф. педагогики и психологии, Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ, E-mail: ainadzioeva@yandex.ru

О РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена вопросу реализации проблемного обучения в образовательном процессе начальной школы. Раскрывается сущность понятия «проблемное обучение», его принципиальное отличие от обучения традиционного. Особое внимание уделяется специфике создания проблемной ситуации как средству активизации продуктивной, творческой учебно-познавательной деятельности. Приводятся примеры проблемных заданий, способствующих развитию мыслительной активности школьников. Делается вывод о целесообразности и настоятельной необходимости осуществления проблемного обучения на начальном этапе школьного обучения. Авторы делают вывод о том, что в условиях сложившейся социокультурной ситуации осуществление проблемного обучения в начальной школе является не только целесообразным, но и совершенно необходимым, ибо именно на его основе обеспечиваются основы формирования гармонически развитой творческой личности, способной к самостоятельному поиску, накоплению, систематизации и логической реализации полученных знаний.

Ключевые слова: проблемное обучение, начальная школа, проблемная ситуация, мыслительная активность.

Основная задача современной школы состоит, как известно, в формировании гармонически развитой личности, характеризующейся высоким уровнем мыслительных способностей. Если в процессе обучения, осуществляемого с помощью специальных педагогических средств и опирающегося в соответствии с закономерностями развития мышления, обеспечивается целенаправленное взаимодействие учителя и учащихся, формирующее мыслительные способности и познавательные потребности последних при усвоении основ наук, то такое обучение может быть детерминировано как проблемное.

Ряд исследований современных отечественных дидактов [1; 2; 3] посвящен, как известно, поиску путей решения проблемы активизации образовательного процесса и познавательной деятельности школьников. Активизация понимается этими авторами как эффективная реализация методов и приемов обучения, имеющих в традиционной дидактике. Овладевая готовыми прие-

мами умственной деятельности, учащиеся, безусловно, достигают активности в познавательной деятельности. Однако такой характер их активности является, по нашему мнению, обычным, репродуктивным, но не творческим. Принципиально по-иному представляется активизация интеллектуальной деятельности через проблемное обучение, структурными компонентами которого выступают проблемные ситуации и соответствующие познавательные задачи.

Организуя учебный процесс в данном направлении, педагог стремится к пониманию уровня усвоения школьниками каждого понятия и обучению не эпизодическим мыслительным действиям, а определенному комплексу умственных операций, обеспечивающих выполнение нестереотипных заданий. Самостоятельное осуществление анализа, сравнения, синтеза, обобщения, конкретизации конкретного фактического материала способствует извлечению школьником из него новой информации. Таким

образом, знания учащихся расширяются и углубляются на основе ранее приобретенного опыта умственной деятельности. Осуществляется новое применение имеющихся знаний, обеспечить которое способен не учитель, не учебник, а лишь сам индивид, оказавшийся в соответствующей ситуации. В этом и состоит суть поискового метода обучения.

Началом процесса умственного поиска является, как правило, проблемная ситуация, в контексте которой учащимися под руководством педагога определяется и формулируется конкретная проблема. Однако не любой поиск предполагает возникновение проблемы. Когда школьникам предлагается задание с указанием способа его выполнения, такой поиск – даже если он самостоятельный – не есть решение проблемы.

Поиск, обеспечивающий истинную активизацию познавательной деятельности учащихся, должен непременно осуществляться через решение проблемы. Если он осуществляется с целью решения теоретических или практических учебных проблем, методов и форм их художественного выражения – речь идет о проблемном обучении.

Главное различие проблемного и традиционного обучения состоит, по нашему убеждению, в целях и принципах организации образовательного процесса.

Цель проблемного обучения заключается не только в приобретении системы знаний как итогов научного познания, но и в усвоении путей их достижения, в развитии познавательной самостоятельности и творческих способностей каждого учащегося [4].

Традиционное же обучение преследует цель, состоящую в усвоении определенной системы знаний, представляющей результаты научного познания учащегося, в вооружении школьников знанием основ наук, формировании у них соответствующего комплекса умений и навыков.

В основу реализации объяснительно-иллюстративного обучения положен, как известно, принцип передачи школьникам конкретных научных выводов в готовом виде.

В качестве основы организации проблемного обучения выступает поисковая учебно-познавательная деятельность школьников, реализуемая через принцип совершения открытий. Выполняя учебные действия, они открывают для себя научные положения, способы действия, пути практического применения знаний и пр. [5; 6; 7].

Обеспечиваемое учителем психолого-педагогическое взаимодействие в контексте проблемного обучения предполагает объяснение сути наиболее сложных положений предлагаемого для усвоения материала, систематическое создание проблемных ситуаций, такую организацию учебно-познавательной деятельности школьников, при которой они на основе анализа фактических данных самостоятельно ставят учебную проблему и решают ее, приходят к собственным выводам, делают обобщения, формулируют положения и правила. Это способствует выработке у учащихся прочных навыков осуществления умственных действий, развитию внимания, воли, творческого воображения.

Суть проблемной ситуации состоит в интеллектуальном затруднении учащегося, при котором он не может объяснить какое-либо явление действительности, факт или процесс, не знает путей достижения цели известными ему способами действия. Данное обстоятельство побуждает школьника к поиску нового способа действия. Таким образом, разрешение проблемной ситуации предполагает реализацию закономерной продуктивной, творческой учебно-познавательной деятельности, обуславливающей осуществление мыслительных операций, связанных с постановкой и решением проблем.

Последовательность этапов данной деятельности и соответствующий цикл умственных действий определены в психолого-педагогической науке следующим образом:

- 1) возникновение проблемной ситуации;
- 2) осознание ее сути и формулирование проблемы;

3) поиск путей ее решения, выдвижение и обоснование гипотезы;

4) доказательство гипотезы, решение проблемы и проверка его правильности [7].

Существенным стимулом для мыслительной деятельности школьников является постановка вопросов. Поэтому они должны быть настолько сложными, чтобы учащиеся почувствовали затруднение, и в то же время настолько посильными, чтобы можно было рассчитывать на самостоятельное нахождение ответа.

Так, на уроке русского языка в четвертом классе при изучении имени существительного педагог, создавая проблемную ситуацию, сталкивает учащихся с противоречием, вызывающим у них определенное затруднение. Детям предлагается прочитать предложение «Они часто вспоминали о своей службе в армии», найти в нем имена существительные (службе, армии), определить их род (женский) и падеж (предложный), графически обозначить окончания (-е, -и). Результат выполнения задания удивляет школьников и порождает проблемную ситуацию: существительные «службе» и «армии» относятся к одному и тому же роду, стоят в форме одного и того же падежа, а окончания имеют разные. Почему? Оказывается, имеющегося у них филологического опыта в данной области пока недостаточно для ответа. Необходимы еще какие-то знания об этой части речи. Таким образом, осуществляется формирование творческой способности учащихся самостоятельно осознать противоречие и формулировать проблему. Высказываются предположения относительно вариантов ее решения, делаются выводы и обобщения.

Развитию мыслительной активности школьников существенно способствует и выполнение заданий, предполагающих осуществление таких интеллектуальных операций, как рассуждение, обоснование, обобщение, конкретизация и способствующих развитию продуктивного мышления, максимально содействующего предупреждению механического усвоения информации, осмыслению учебного материала, творческому использованию полученных знаний в практической деятельности. Примерами таких заданий могут служить следующие:

Являются ли однокоренными (родственными) слова:

- а) трава, травка, травушка, травить, травник, травяной, травянистый;
- б) вода, водяной, водитель, подводный, повод, безводный, водичка.

К какой части речи относятся данные слова? Распределите их по группам в зависимости от значения:

- а) начало действия;
 - б) конец действия;
 - в) неполнота действия: приоткрыть, запеть, дорисовать, притормозить, побежать, донести, доварить, заговорить.
- Какое слово в каждой группе является лишним, почему?
- а) поле, кофе, солнце, животное;
 - б) боль, камень, дверь, моль;
 - в) конь, мель, огонь, ремень.

Работа над подобными заданиями вызывает у младших школьников немало вопросов, способствующих повышению их познавательного интереса, развивает самостоятельность, существенно активизирует учебно-познавательную деятельность.

Вышеизложенное позволяет считать, что в условиях сложившейся социокультурной ситуации осуществление проблемного обучения в начальной школе является не только целесообразным, но и совершенно необходимым, ибо именно на его основе обеспечиваются основы формирования гармонически развитой творческой личности, способной к самостоятельному поиску, накоплению, систематизации и логической реализации знаний, владеющей оптимальными средствами самоанализа, саморазвития и самокоррекции, личности, не пасующей перед жизненными проблемами, а стремящейся к их нейтрализации и решению.

Библиографический список

1. Джигоева А.Р., Бесаева А.Г. Стимулирование познавательной активности школьников средствами интеграции. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 5 (54): 155 – 156.
2. Джигоева Г.Х. Формирование целостной картины мира у учащихся на уроках родного языка. *Проблемы современного педагогического образования*. 2016; 53-9: 221 – 227.
3. Ковалева Г.Я. Использование технологии проблемного обучения на уроках в начальных классах. *Учительский журнал*. 2009; 4: 32 – 37.
4. Матюшкин А.М. *Проблемные ситуации в мышлении и обучении*. Москва, 2012.
5. Мельникова Е.Л. Проблемный диалог как технология «открытия» знаний. *Сибирский учитель*. 2010; 5: 47 – 52.
6. Радулова Е. Н. Создание проблемной ситуации. *Открытая школа*. 2009; 6: 51 – 52.
7. Ягодко Л. И. Использование технологии проблемного обучения в начальной школе. *Начальная школа плюс До и После*. 2010; 1: 36 – 38.

References

1. Dzhioeva A.R., Besaeva A.G. Stimulirovanie poznavatel'noj aktivnosti shkol'nikov sredstvami integracii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 5 (54): 155 – 156.
2. Dzhioeva G.H. Formirovanie celostnoj kartiny mira u uchastihshysya na urokah rodnogo yazyka. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2016; 53-9: 221 – 227.
3. Kovaleva G.Ya. Ispol'zovanie tehnologii problemnogo obucheniya na urokah v nachal'nykh klassakh. *Uchitel'skij zhurnal*. 2009; 4: 32 – 37.
4. Matyushkin A.M. *Problemye situacii v myshlenii i obuchenii*. Moskva, 2012.
5. Mel'nikova E.L. Problemyj dialog kak tehnologiya "otkrytiya" znaniy. *Sibirskij uchitel'*. 2010; 5: 47 – 52.
6. Radulova E. N. Sozdanie problemnoj situacii. *Otkrytaya shkola*. 2009; 6: 51 – 52.
7. Yagodka L. I. Ispol'zovanie tehnologii problemnogo obucheniya v nachal'noj shcole. *Nachal'naya shkola plyus Do i Posle*. 2010; 1: 36 – 38.

Статья поступила в редакцию 05.06.17

УДК 122: 572: 37.02

Dodonova L.P., Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Department of Physical Education and Sports, Novosibirsk Teacher's Upgrading and Retraining Institute (Novosibirsk, Russia), E-mail: lp_dodonova@mail.ru

STRUCTURAL COMPONENT OF NATURE-CONFORMED PEDAGOGICS. Contradictions of pedagogical cognition caused by one-sided study of a human being that does not allow identifying completeness and basics of his characteristics have been revealed in the article. The author does research on the field of solution of a human being's development, based on the new idea of a person as a whole, having changed the point of view due to the laws of nature operating the ontogenesis and anthropogenesis. The new methodological novelty of this research contains intersubject synthesis of facts about a human being from different fields of knowledge that is made from the position of the big systems theory. Invariants of a human being's structure on all his levels of organization (morphological, physiological, bioenergetical, psychospiritual) on basis of universal characteristics of lifeless things have been detected. The hypothesis explaining how to solve the problem a human being's development through the sequence of social-pedagogical process with the laws of nature defining the ontogenesis has been formulated. The hypothesis reflects theoretical actuality of this particular research and its perspective. The scale to distinguish balanced relations, correlations of components psychospirituality – corporality revealing accentuation of these poles in the process of a human being development has been suggested. The system of the term "bipolar structure of mentality" derived from spatial identity of a human being's structure on all his levels has been substantiated. The author suggests a structural component of nature-conformed pedagogics. Empirical data showing that 4-grade schoolchildren can distinguish things by certain characteristics which are worse than the other cognitive operations. These data show that the level of development of recognition characteristics that are necessary for children's socialization and development is backward. General technological schemes based on succession containing connection between cause and effect of internal and external factors and depicting that in the process of a child's training for creative and independent life different ways of influence (based on the system of rules) are to be coordinated with dual structure of levels of a human being's organization. Arguments of usability of creation of "the two-sided education" model based on universal principals of motion, system, hierarchy, polarity and correspondence are deduced from the laws of nature. Nature-conformed principle of correspondence is a reliable basis of planning and management of development rate as it takes general characteristics, levels and pace of a human being's development into account. The basis of nature-conformed pedagogics consists of all general laws of motion and correspondence, universal principles, a system of new categories (the utmost category "spirit-physical body" is introduced), system of terms of species "bipolar structure of cognition", etc. These new terms are meant to describe bipolarity of reality (aspects of a human being on corporal and psychospiritual levels), to change the fulcrum of existing system of pedagogical cognition, to contribute to revealing of new characteristics of the man that exist in him in reality and potentially due to the depth of characteristics of nature. These concepts reflect beyond-personal mentality, broaden and deepen understanding of basis of nature-conformed pedagogics without denying previous concepts, but including them as part into a new composition, also leading cognition of a person to the study of united laws of nature. New concepts are coordinated with fundamental characteristics of biosphere (structure, function, evolution) so the maintenance of this intersubject research its elements characterize reality (phenomenon of a human being living) and has essential theoretical and practical meaning for psychobiology human and pedagogics as its part.

Key words: contradictions, general characteristics of human being, hypothesis, scale of development estimation, new system of terms, model of "double-sided education".

Л.П. Доданова, канд. биол. наук, доц. каф. физической культуры и спорта Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Новосибирск, E-mail: lp_dodonova@mail.ru

СТРУКТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРИРОДОСООБРАЗНОЙ ПЕДАГОГИКИ

В статье выявлены противоречия педагогического познания, обусловленные односторонним изучением человека, не позволяющим распознавать полноту и сущность его характеристик. Автор ведет поиск области решения проблемы развития человека на основе нового представления о нем как целом, изменившем угол его видения, и исходит из законов природы, управляющих онто- и антропогенезом. Главная методологическая новизна этого исследования содержит междисциплинарный синтез данных о человеке из разных областей знания, который выполнен с позиции теории больших систем. Обнаружены инварианты структуры человека на всех уровнях его организации (морфологическом, физиологическом, биоэнергетическом, психодуховном) с опорой на всеобщие свойства вещей. Сформулирована гипотеза, объясняющая, как решать проблему развития человека через согласование социально-педагогического процесса с законами природы, определяющими онтогенез. Гипотеза отражает теоретическую актуальность данного исследования и его перспективу. Предложена шкала для определения балансных отношений, соотношения компонентов психодуховность – телесность, выявляющего акцентации этих полюсов в процессе развития человека. Обоснована новая терминосистема («биполярная структура сознания»), которая выведена из пространственного тождества структуры человека на всех его уровнях и предложена как структурный компонент природосообразной педагогики. Даны ответы на вопросы, «почему» возможна и «зачем» нужна эта терминосистема. Получены эмпирические данные, показывающие, что различать вещи по определенным признакам выпускники 4-х классов могут хуже других мыслительных операций. Эти данные указывают, что отстает уровень развития качества распознавания, необходимого для социализации и поступательного развития детей. Выведены преемственные общие технологические схемы, содержащие причинно-следственную связь между внешними и внутренними факторами и указывающие, что в процессе подготовки ребёнка к созидательной самостоятельной жизни необходимо согласовывать разные воздействия (на базе системы правил) с дуальным строением уровней организации человека. Аргументирована полезность создания

модели «двустороннего образования», в основе которой лежат универсальные принципы движения, системности, иерархии, полярности и соответствия, следующие из законов природы. Выведено общее положение: природосообразный принцип соответствия есть надежная основа планирования и управления режимом развития, поскольку он учитывает общие свойства, уровни и темпы развития человека. Аргументировано основание природосообразной педагогики: его составляют всеобщие законы движения и соответствия, универсальные принципы (см. выше), новая композиция понятийно-категориального аппарата (введены предельная категория «духо-материя (физическое тело)», видовая терминосистема «биполярная структура сознания») и содержательно-смысловое выражение новых понятий. Новые понятия призваны, чтобы описать биполярность действительности (явления жизни человека на телесном и психодуховном уровнях), изменить точку опоры существующего педагогического познания и способствовать выявлению качественно новых свойств человека, существующих в нем реально и потенциально в силу глубины свойств природы. Эти понятия отражают сверхличное мышление, расширяют и углубляют понимание основания педагогики, не отрицают прежние представления, а включают их как часть в новую композицию, и выводят познание человека к изучению единых законов природы. Новые понятия согласованы с фундаментальными характеристиками биосферы (структура, функция, эволюция), поэтому содержание данного междисциплинарного исследования характеризует действительность (явление жизни человека) и имеет высокое теоретическое и практическое значение для психобиологии человека и педологии как её части.

Ключевые слова: противоречия, общие свойства человека, гипотеза, шкала оценки развития, новая терминосистема, модель «двустороннего образования».

В настоящее время «возникла острая необходимость выработки новой стратегии и определения на ее основе главных направлений деятельности» педагогическим сообществом с учетом кардинальных перемен в стране и мире [1]. «Не успевая рефлексировать по поводу произошедших в мире преобразований, система образования перестала удовлетворять предъявляемым ей требованиям» [2]. В связи с этим актуальной признана проблема развития человека, и для оптимального развития растущего человека надо выявить пути, принципы, условия, перспективы преобразования системы образования страны [3]. Решению этой проблемы препятствуют трудности изучения жизни и человека как ее части, поскольку темпы его познания отстают от социальных изменений. Антропология призвана проследить процесс перехода от биологических закономерностей к социальным, но реально в науке существует разобщенность, узкая специализация знаний о живом. Так, Л.В. Белоусов пишет, что рассуждения о целостности человека ведутся в биологии два столетия, а традиция редукционизма доминирует в течение многих столетий [4; 74]. Как следствие, социальная жизнь ныне отличается потрясением нравственности, люди далеки от понимания основ мироздания, частью которого они являются, и ограничивают себя материальными целями, стремятся к малому и удовольствуются бытом. Эти признаки показывают, что многие люди не усвоили начальных условий жизни и ее основ, сохраняющихся в веках. Нравственность и биология остаются непонятым парадоксом, и наука о человеке (психобиология, а ранее педология) движется медленно. Реалии же социальной жизни торопят, и ученые указывают на необходимость социокультурной модернизации любого субъекта развития [5]. Мы обосновываем, что развитие каждого человека возможно, но только при условии, что в основании педагогической будут лежать всеобщие законы и универсальные принципы и будет сделан выбор эволюционной направленности стратегии развития.

Цель исследования – выявить и объяснить полезность нового структурного компонента природосообразной педагогики, который следует из законов природы и лучшим образом будет способствовать созданию режима развития человека.

В последние годы выросла динамика и усложнилась социальная жизнь. Происходят коренные изменения всех форм взаимоотношений жизненных условий, и сознания людей необходимо успевать за ними. В условиях урбанизма, техницизма и информатизации ускоренные сообщения и передвижения выявляют, с одной стороны, парадоксальность инерции привычек социальной жизни прошлого, а с другой, – усиление напряжения и ритма явлений вовне и внутри человека, повышение скорости течения его впечатлений. Примеры последних лет показывают социальный стресс и глубокие депрессии, установленные с помощью основных социальных критериев (уровня суицидов, алкоголизации и наркотизации) в разных группах населения [6]. Эти примеры выявляют напряжение в обществе в связи с переустройством мира и обнаруживают, что многие люди не приспособлены к жизни в любых условиях и социальный стресс, вызванный радикальными реформами последних лет, есть признак внутренней слабости многих из них. Ответить на вопрос, «почему» социальный стресс является массовым, и объяснить эти факты, полагаем, можно следующим. Резкое изменение социально-экономических условий жизни обусловило диссонанс во внутреннем мире людей, вызываемый явлением неустойчивости психики, колебаниями психоэмоционального состояния, беспокойствами, страхами, хаосом. Эти состояния, по-видимо-

му, обусловлены несоответствием понимания действительности, в нашем случае явления жизни человека как ее части. Его следствием является несоизмеримость поступков и поведения людей основам жизни. К примеру, многие люди показывают низкий уровень стрессоустойчивости [7]. Наблюдение показывает, что потеря устойчивости во внутреннем мире человека следует за нервной возбудимостью психики на разные воздействия и свидетельствует о его несдержанности. Иначе говоря, активность явления равновесия указывает на развитии диссимметрии или прогрессивно растущее отклонение от состояния симметрии (устойчивости). Равновесие и равновесие – это антиподы, и, чтобы понять первое, надо усвоить сущность второго. На практике распространенность второго явления означает, что такие люди имеют недостаточный уровень самоконтроля и самоуправления. Споспобности, их обуславливающие, связаны со строгой иерархией, доминантой активности высших свойств человека, определяющих однонаправленный («сверху вниз») поток самостоятельных упорядоченных решений. Некоторые люди снизили выявление «пассионарности» в связи с потерей ценностей, определяемых какой-то степенью развития высших свойств человека и их доминантой. То есть иные явления во внутреннем мире этих людей мешают им раскрывать свои потенциалы, значимые для их будущего, и они упускают возможности и задерживают свое развитие тем, что создают явление условного ученичества, связанного с низкой осознанностью смысла обучения и мотивацией, которые снижают созидательную активность участников образовательного процесса.

Вывод (1): находим, что препятствием к развитию высших способностей человека являются давно установившиеся привычки поведения как некие рефлексy; особенностью рефлексорных действий является то, что человек сначала что-то автоматически делает и только потом думает. Большинство практических действий и поступков людей «усваивается бессознательно, с помощью механизма подражания» [8, с. 190], и в обычной жизни доминируют рефлексорные явления и автоматы, поэтому многие люди слабо контролируют и плохо управляют своими желаниями и устремлениями. Такая деятельность удерживает привычки прошлого и часто бывает разрушительной для человека, поскольку двигаться в будущее по старым колеям значит оставаться прежним. Но человек, не идущий вперед, останавливается и начинает пятиться назад. Ошибка многих людей заключается в том, что они упускают из вида и не принимают в расчет то, что в природе нет абсолютной статики и формула Гераклита «все течет» утверждает логику действительности, обусловленную течением планетной жизни. Если исходить из этой жизни и ее течения, то именно она должна определять путь в будущее первично через преобразование человеком себя как природного явления. С этой точки зрения природа задает систему координат движения, и из ее непреложных законов и принципов следует система ценностей и целей. Соблюдая их, человек сможет выбрать правильное направление. Удержать это направление ему поможет понимание происходящего, и для этого он должен будет согласовывать путь развития с антропным принципом, означающим универсальность физических констант, распространяющихся на все живое. Этот принцип устанавливает «зависимость человека как сложной системы ... от физических параметров Вселенной» [9, с. 18]. По сути, это направление определяет интенсивный путь и людям предстоит сначала осознать его определяющую роль для их жизни и будущего, а потом создавать его через изменение модели своего поведения, но сегодня доминирует экстенсивный

путь развития цивилизации, породившего ряд проблем, в том числе проблему экологии в масштабах планеты.

Сегодня признано, что подлинные причины проблем кроются «в беспомощности и неэффективности сохраняющейся системы образования в современной ситуации глобальных преобразований цивилизационного масштаба... и, что особенно важно, не выполняется общественно значимая задача, выступающая не лозунгом, а жесткой необходимостью прогрессивного развития общества» [2]. Педагогическое познание остается преимущественно практико-ориентированным знанием [3]. Такое знание дает ответ на вопрос «как?», но «оно бессильно ответить на вопросы «почему?» [10]. Тогда как только понимание причин кризиса откроет новые возможности развития и человека, и системы образования страны. Находим, что проблема качества образования (или труда) есть следствие того, какие мы, каковы наши личностные, профессиональные и другие особенности и способности. Причинными являются проблемы самоорганизации и саморазвития человека (класса, кафедры, образовательного учреждения, т. д.). В публикациях последних лет рассматриваются «модели системы оценки качества образования», в которых проблема качества представляется как главная в современном образовании. Названные проблемы активно разрабатываются, и по данной проблематике защищены сотни диссертаций [11], но качество образования, к сожалению, остается на недостаточном уровне. То есть проблема качества образования не решена и модернизация образования не дала ощутимых результатов. Объясняем такое состояние образования тем, что, чем бы ни занимались несовершенные люди, результаты их деятельности совершенными не будут, и мы не достигнем постоянного роста качества труда без усовершенствования качеств самого человека. К примеру, в современном обществе, ориентированном на создание общества потребления, изменилось отношение к труду как ценности, и большая часть населения, в том числе рабочие, «ведут борьбу за выживание» [12, с. 479]. В условиях социальных реалий повседневность детей ныне наполнена суетой, отвлекающей и дезориентирующей детское сознание. Суета порождает явление неустойчивости психики ребенка, рассогласовывает его сознание и действует на него разрушительно. Кроме того, ориентиры, которые ребенку задают родители, педагоги и иные СМИ, не всегда совпадают, поэтому часто декларацией остается системно-деятельностный подход нового Федерального государственного образовательного стандарта. Названные выше причины определяют и проблему кадров в социальных институтах. Так, существует «противоречие между имеющейся потребностью в быстром развитии школы и неумением педагогов ее реализовать» [13, с. 188]. Наш многолетний опыт работы с педагогами показывает, что они не могут приспосабливать программы воспитания и обучения к темпу жизни, и часто предлагают детям нового века своей опыт прошлого. В свою очередь, проблема самоуправления человека, участников образовательного процесса (педагогов, обучающихся, их родителей) и общества в целом тоже является следствием отсутствия национальной идеи и общепризнанных всеобщих принципов – стратегии, критериев развития и норм деятельности, эволюционно значимых для всех (от человека до коллектива, общества страны и человечества). Данные ориентиры необходимы для того, чтобы устремлять людей к согласованности и тем снижать разрушительный диссонанс во внутреннем мире отдельного человека, коллектива и общества и растрату времени и сил/энергии людей. Задача науки – выявить всеобщие законы и разработать модели самодвижения людей, которые помогут им создавать режим саморазвития. Но в познании социально-образовательных процессов еще не выработаны относительно целостные, замкнутые концептуальные системы, модели, которые могли бы обеспечить предвидение, направленное на овладение будущим, устойчивым развитием [14].

Приведенные факты отражают разрыв причинно-следственных связей, определяемых видом и логикой мышления, которое лежит в основе систем конкретно-научного познания, доминирующего ныне. Такое мышление исключает человека из Единого Целого (биосферы планеты, являющейся целостной структурно-энергетической частью солнечной системы) и искажает теоретико-прикладные труды в педагогике и других науках. Так, в дисциплинарных научно-методологических разработках упускаются из вида различия двух подходов к изучению процессов становления образования как системы и его исторического развития. Первый – описательный, или исторический, цель которого с максимальной точностью восстановить его картину, на этом основании определить закономерности его создания/развития

и применять их в управлении социально-образовательным процессом. Второй – каузальный, или причинный, имеющий целью знать причины естественного, эволюционного развития человека, ввести систему природных законов, управляющих онто- и антропогенезом, взаимосвязанным с социогенезом в ходе социально-историко-экономического процесса, частью которого является социально-образовательный процесс, и согласовать его с законами живого. В первом подходе используют статистические закономерности, и прогнозы на их основе носят лишь вероятностный характер. Во втором – причинно-следственные связи обусловлены глубинными явлениями в каком-либо процессе действительности. Примером последней является эволюция живого, которой «движут, прежде всего, потоки – потоки информации, энергии, вещества – направляемые и регулируемые всей системой организмов биосферы» [15, с. 28]. Иначе говоря, течением планетной жизни управляют непреложные динамические законы, и они «оказываются предельным случаем статистических, когда вероятность становится практически достоверностью» [16, с. 235]. То есть категории причины и следствия выводят на предельные основания и регулятивы осознанного отношения к социально-образовательному процессу.

«К основаниям науки относят фундаментальные принципы, понятийный аппарат, идеалы, нормы и стандарты научного исследования... все научные знания ... опираются на четко выверенные основания» [16, с. 130], согласованные с научной картиной изучаемой действительности. Подмена основания при описании естественного объекта приводит к ошибкам и негативным следствиям. Объект нашего исследования – явление жизни человека, которое порождает проблемную ситуацию, связанную ныне с интенсификацией и усложнением социальной жизни. В течение длительного времени изучение человека осуществляется в рамках узких дисциплин. Но правильно понять суть проблемы развития человека конкретно-научный подход не решает в связи со следующим. Так, человек занимает 7-ой (из 8-и) уровень в иерархии уровней организации материи по степени сложности и уровню отражательной способности [17; 173], но педагогическое познание односторонне изучает только психолого-педагогический аспект [18; 21]. Современная методология познания отмечает ошибочность обоснования только такого рода [19]. В итоге, разнотечение, определяемое конкретно-научным подходом, не позволяет в полном объеме постигнуть сущность человека, приводит к методологической ошибке, заложенной в основание дисциплинарного познания, и обуславливает традиционный парадигмальный разрыв между гуманитарными науками и естествознанием. Но неоспорим факт, что живой человек есть целое как психобиосистема, значит, существуют регуляторы этой системы. И на практике учитель также всегда имеет дело с ребенком как целым. Другими словами, конкретно-научное познание не берет в расчет взаимоотношение и взаимовлияние аспектов человека как целого (телесного, внешнего и психического, внутреннего) и не учитывает факт, что часть не может отражать полноты и глубины целого, тогда как критерием правильного понимания является «усмотрение согласованности целого и части» [15, с. 25]. Кроме того, живой человек как целое характеризуется совокупностью различных свойств (например, разумностью и телесностью, каждому из которых свойственна область знаний). Но в современном педагогическом познании переход к междисциплинарности практически не начинался, хотя в целях развития педагогики как науки он выступает как основной методологический ориентир [20]. В итоге дисциплинарная односторонность и очевидность понимания действительности (явления жизни человека) содержат заблуждения, негативные следствия которых встречаются в жизни людей сегодня.

Приведенные факты отражают противоречие между действительностью и очевидностью, иллюзорностью представлений о жизни, часто не наполненной смыслом в течение всего онтогенеза. Действительность и очевидность – это антиподы. Задачей же науки является познание действительности, отражающей общечеловеческое, вопреки очевидности, основанной на личном толковании, имеющем преходящую природу. В нашем случае для решения этой задачи необходимо изменить угол зрения, под которым рассматривается все происходящее с человеком.

Познаем явление жизни человека и исходим из всеобщего свойства материи – ее движения с образованием динамических структур различного иерархического уровня. Человек как часть действительности обладает сложным строением [17, с. 173] и свойством самоорганизации [21, с. 236]. Применим «нетриви-

альный факт – устойчивость ... глубинных жизненных структур, которая сохраняется сотни миллионов, ... миллиарды лет. Только благодаря этому можно говорить о внутреннем единстве всего живого на Земле за миллиарды лет его истории. Но устойчивость есть продукт организации» [15, с. 181]. Особая значимость этого факта в том, что все живое «есть единство всех структурных уровней..., связанных отношением дополнительности» [15, с. 182], что структура является базовой характеристикой живого, что основы жизни непоколебимы и не зависят от преходящих условий. Вдвигая этот факт в будущее, определяем его ценность и находим значение устойчивости психобиологической структуры человека как опоры, определяющей его историческое развитие, сопряженное с эволюцией живого, которая первична. Это значит, что поправлять эволюцию мы не можем, мы можем только приобщиться к ней, следуя ее законам, в частности, присоединившись к структуре вещей. Законы природы внутри нас не делают исключений для отдельных людей и с ними необходимо считаться, но многие люди идут против них, не понимая, что платить придется. Согласно действию непреложных законов природы сущности причины и следствия одинаковы («по природе зерна и всходы»), и отрицание принципов природы в человеке не может служить ему защитой. Другими словами, нам надо осознать мировые процессы и следовать ведущим мировым идеям, тогда перспектива развития социально-образовательного процесса будет совпадать с направлением эволюции всего живого. Это значит, если начинания эволюционны, то улучшение может быть. Отсюда вытекает первое условие стратегии развития природосообразной педагогики – она должна быть сопряжена с направленностью эволюции, поэтому познаем действительность путем сопоставления пар противоположений в системе категорий «необходимость – случайность». Случайность не может руководить прогрессом всего человечества, значит, им руководит необходимость, понимание которой всегда должно совпадать с главным – направленностью непреложной эволюции биосферы и онтоантропогенеза как ее части. Второе условие развития связано с явлением ускорения жизни, в потоке которой надо уметь различать основное течение созидательной эволюции, отличающейся от активности противозвуковых процессов. Ультимативная форма процессов природы, полагаем, обусловлена ныне какими-то космопространственными влияниями, поэтому перемены неизбежны и необходимо применять широкие меры, чтобы расширить основание опоры, и этим уравновесить темпы движения. Таким надежным основанием являются законы природы, определяющие жизнедеятельность каждого человека на всех этапах онтогенеза и стадиях антропогенеза в ряду поколений.

В следующем приближении к предмету изучения вводим новую подробность – понятие симметрия (греч. *symmetria* – соразмерность), взаимосвязанное с понятиями пропорциональности и ритм, включенными в категорию меры как составные элементы [22, с. 66]. «Симметрия является фундаментальным свойством природы» [22, с. 69]. Изучение «элементов симметрии и асимметрии в методологическом плане ценно тем, что оно наглядно показывает соотношение и взаимодействие парных философских категорий устойчивости – изменчивости, функция – структура, движение – развитие» [17, с. 49]. Симметрию понимают как «инвариантность (неизменность) структуры материального объекта относительно его преобразований... Симметрия лежит в основе законов сохранения» [23, с. 1209]. «Свойства сложной системы в целом определяются как свойствами составляющих ее элементов, так и характером взаимодействия между ними» [23, с. 1225]. Одним из проявлений симметрии живого является диссимметрия, которой органически обладает все живое [15, с. 55]. «В ... широком смысле под диссимметрией понимают ослабление или утрату каких-то элементов симметрии» [15, с. 47]. «Типичной формой диссимметрии живых организмов выступает дуализация функций, одна из которых более ориентирована на «внешнюю» активность и связана с процессами распада..., тогда как другая – на «внутреннюю» активность и определяется процессами внутреннего восстановления, синтеза, упорядочения» [15, с. 196]. Из сказанного выводим законообразную импликацию (1): если в эволюционном направлении планомерно повышать уровень активности внутренних функций человека (через умственную и двигательную активность), то повысится активность внутренних процессов и, как следствие, повысится уровень развития других признаков (например, мыслительных способностей и работоспособности). Эта импликация как общая технологическая схема (1) эмерджентна, отражает причинно-следственную связь внутреннего и внешнего аспектов человека как целого и

согласуется с «идеей увеличения активности живых существ как ведущей формы прогрессивной эволюции» [15, с. 239]. Другая сторона этой схемы в том, что не может быть продвижения там, где нарушаются основы жизни, взаимозависимой от планетарных явлений/процессов.

Применяем общеизвестный факт, что любое явление в биосфере имеет свои два полюса вещи единой, единой по существу, но двойственной в проявлении. «Полюс (греч. *polos*, букв. – ось): 1) предел, граница, крайняя точка чего-либо; 2) что-либо, диаметрально противоположное другому» [23, с. 1036]. Знание этого факта и его использование позволяет видеть явление в целом, для этого надо увидеть оба полюса, обуславливающие его. Например, северный и южный полюсы характеризуют целостность нашей планеты. То есть полярность (принцип полярности) лежит в основе Бытия и определяет единую схему структуры вещей, и она не может исчезнуть, потому что законы биосферного пространства-времени неизменны и жизнь подчинена этим законам. Факт полярности выявляется на всех уровнях сложной организации человека: на морфологическом (две руки, два полушария головного мозга, т.д.), физиологическом (возбуждение – торможение), биохимическом (анаболизм – катаболизм), психодуховном (добро – зло, альтруизм – эгоизм, т.п.). Этот факт показывает, что схема построения всех уровней человека едина, что структура отражает определенную степень единообразия их строения, поэтому свойства организации процессов на всех уровнях в общем совпадают. Отметим, что полярность как универсальный принцип отражает достоверное знание, но «поляризатор» заключен в сознании человека, а ему свойственна очевидность, основанная на личном толковании. В разработке мы исходим в первую очередь из факта биполярного строения изучаемой психобиосистемы, в которой главным отношением является форма подобия на всех уровнях ее организации, поэтому для облегчения изучения явления жизни человека можно применять такие методы познания, как моделирование, подобие или тождество, аналогия.

Используем факт двуполюсности целого для обоснования нового представления о живом человеке как целом. Опора на всеобщие свойства позволила автору доказать новое представление о человеке как целом, изменяющее угол его видения и позволяющее продолжать изучение проблемы развития человека и поиск новой композиции и иного соотношения известных дисциплинарных знаний для ее решения. Например, с помощью системно-структурного подхода мы доказали теоретико-методологическую систему междисциплинарного знания о человеке как целом и выразили его разными научными способами (категорией, моделью, гипотезой) [24]. Эти разные словесные и графические формы отражают действительность (явление жизни человека) и согласованы друг с другом, так как выполняют требование определенности: через единство содержания несут однозначный характер, исключая двусмысленность и неопределенность. Так, мы аргументируем принципиально иное, чем конкретно-научное познание, видение человека как целого и описываем его новой в человекознании предельной категорией «духо-материя (физическое тело)», в которой одновременно отображены такие общие свойства целостности, как замкнутость и открытость. Предельные понятия («дух» и «материя», физическое тело) этой категории охватывают различные аспекты человека как целостного объекта исследования и указывают на существенное (психодуховный аспект и телесный аспект). При этом в изучаемой психобиосистеме мы вводим новый центральный элемент (дух как «центр, ядро»), а высшие уровни иерархии могут рассматриваться в пространстве с большим числом координат, поэтому количество свойств объекта потенциально может быть максимальным. В силу этого центральный элемент (дух) как объединяющий фокус и предельный уровень в иерархии изучаемой психобиосистемы определяет природные свойства человека. Иными словами, этот центр есть исток, и он отражает примат духа, и дух порождает и держит телесность, а не наоборот, поэтому приоритет принадлежит духу; ввиду этого дух есть первопричина. С позиции диалектико-материалистических представлений о мире можно сказать то же самое: центральное место здесь отведено принципу раздвоения единого, поэтому биполярность вещей объясняется законом двойственного проявления всех форм движения, происходящих в материи, в том числе в биоматерии. К примеру, двуполюсность явления жизни человека выявляется через взаимосвязанные психодуховность и телесность. В итоге новая категория содержит идею человека как целого и позволяет объединить в общую теоретическую модель условия и процессы жизнедеятельности человека на разных уровнях (индивидуальном,

групповом, социальном). Еще пример, в композиции знаковой модели графически отображена целостность человека (рис. 1), содержащая идею гармонии, равновесия и полноты и наглядно показывающая примат духа (как центра или первопричину) над телесностью.



Рис. 1. Знаковая модель, отражающая целостность человека [24]

Выполненные обобщения позволили нам выдвинуть гипотезу (1) о причине изучаемого явления. Гипотеза (1): если миллионы лет тело человека развивается как проводник (инструмент), то через него разумность, сознание может функционировать в той степени, которая позволяет ему стать самосознательной сущностью и осознать себя как эволюционный фактор, способный осуществлять деятельность в широком диапазоне (от репродуктивной до творческой) [25]. Согласно гипотезе (1) приоритет принадлежит духу, его высшим свойствам (здесь, сознанию), выявление которых происходит через инкультурацию (культивирование, преобразование мышления и труда). Кроме того, гипотеза (1) содержит причинно-следственные глубинные связи между психодуховным и телесным аспектами человека как целое; эти связи определены структурно-функциональными взаимоотношениями этих частей в человеке и он представляется как процесс действительности. Отсюда следует характеристика явления жизни человека: преобладание одной или другой части явления жизни (духа или телесности) показывает роль каждой из них и определяет степень выявления духовности иного человека или меру гармонии его развития.

Таким образом, методологической основой новой категории («духо-материя (физическое тело)») природосообразной педагогики являются универсальные принципы системности, иерархии, двойственности и другие. Данная категория согласуется с гипотезой (1), отражающей главные психобиологические свойства (разумность и телесность) человека как целого. Гипотеза (1) отражает дихотомию психобиологических аспектов человека и их развитие с единой позиции космической организованности (или теории больших систем) и выявляет диалектический характер взаимосвязи различных явлений в человеке. Эта дихотомия содержит двойственность принципа жизни, представленную двумя компонентами структурной организации целостного человека [внутренним (психодуховным) и внешним (телесным, организмом)], активность которой выражена всеобщим свойством движения (разными его видами и формами). Отсюда находим, что в целостном человеке закон противоположностей действует через двойственность принципа жизни, определяющую бинарную сущность человека, поэтому гипотеза (1) снимает противостояние современных научных традиций естествознания и гуманитарных наук. Дуализм здесь продолжает традиции античной науки и включает новые факты современной науки. Гипотеза (1) согласуется с требованиями: а) выражает максимальную общность и б) логическую простоту; в) преемственна по отношению к существующему знанию; г) может быть проверяема; д) дает надежду на объяснение; е) раздвигает границы для поиска новых причинно-следственных связей.

Ввиду сказанного выше новая предельная категория «духо-материя (физическое тело человека)» выступает основанием природосообразной педагогики. Более того, междисциплинарная разработка этой новой в человекознании категории в рамках системы «внутреннее – внешнее» («психодуховность – телесность») может продвинуть изучение человека в связи со следующим. Дуализм новой категории отражает организацию человека как целого, подчиняющуюся общим законам природы, и эти законы открывают возможность познания и выявления его новых

свойств, реально и потенциально существующих в нем в силу глубины свойств природы, не изученных в полном объеме. Выводим законообразную импликацию (2) с опорой на факт двуполности явлений природы: если сознание будет вмещать пару противоположностей при познании любого явления действительности, то это значит, что человек овладел синтезом, который есть условие для достижения новой степени сознания, имеющей иное, углубленное значение; эта степень будет достижением и его можно назвать ступенью биполярного сознания человека. В результате способность распознавания крайностей выступает необходимым универсальным качеством человека, потому что в его основе лежит универсальный принцип полярности, и этому качеству нельзя научиться на чужом опыте.

Вывод (2): сказанное выше показывает, что изучение свойств человека как целого дает новое направление (изучение психобиологии человека, частью которой является педология), расширяет горизонт познания и углубляет исследование его скрытых свойств. Так, выявлено, что способность распознавания помогает понять сложность явления жизни и ее эволюцию, а значит, и бытия человека. Смысл иного явления или объекта определяют по его базовым параметрам [21, с. 258]. Базовыми параметрами человека как объекта познания являются его главные свойства (разумность и телесность), ключевыми из которых выступают высшие свойства, качества (здесь сознание). «Только сравнение двух и большего числа измерений может иметь семантический смысл» [26, с. 72]. Это правило относится и к пониманию смыслов каких-либо поступков человека. Скажем иначе, через различение (большее от меньшего, главного и существенного, основного от второстепенного и незначительного, созидательного от разрушительного, добра от зла в любых явлениях жизни) сознание усложняется, поскольку в нем разворачиваются новые аспекты, и оно по-новому отыскивается на те же явления. И хотя в бытие человека те же поступки повторяются снова и снова, но совершаются они уже на ином уровне, поэтому способность различать крайности есть не отвлеченный термин, а универсальное качество, полезное для детей и взрослых в жизни их каждого дня. Согласно этому, распознавание противоположностей является первым требованием и внутренним условием познания на пути к истине, оно выступает ключевой способностью или мерилем степени развития психодуховности любого человека и связанной с ней модели его поведения. Общий смысл способности распознавания в том, что она есть первая из высших способностей человека, и ученик должен развивать ее в себе, так как ее применение будет развивать наблюдательность, нужную для познания, влиять на социализацию, выбор направления жизни, пути, профессии, на темпы поступательного развития. В итоге способность распознавания может приобрести статус аналитического понятия для изучения степени психодуховного развития человека, поэтому необходима научная конкретизация критериев его развития с позиции концепции эволюции.

Выше показано, что определяющей частью любой системы является её структура, поэтому для решения проблемы развития человека выполняем поиск структурного компонента, опираясь на принцип полярности и диссимметрию, сопряженную с ней. Одно из важнейших применений понятия структуры в том, что «структура всегда предполагает отношения» [27, с. 223]. Применяем факт биполярной структуры живого, который однозначно отвечает на вопрос – как организован каждый уровень сложного строения человека как психобиосистемы (см. выше). Этот факт объясняет нам ту основу, опираясь на которую можно судить о связях и выдвигать инновационные предложения для изучения скрытых высших способностей человека. Так, полярность человека «верх – низ» выражает бинарные отношения частей объекта [15, с. 282]. Таким способом объекты могут классифицироваться по их структуре [27, с. 221]. В нашем случае отношения частей выявляются через взаимосвязи противоположностей (психодуховности и телесности). Учитываем, что человеку свойствен высок уровень разнообразных диссимметрий на всех уровнях его организации, и это «выделяет его из животного мира» [15, с. 245]. «В процессе эволюции человека диссимметризация полярности верха – низа усилилась, что выразилось ... через ускоренное развитие головного мозга человека» [15, с. 282]. В результате «интенциональность (лат. *intentio* – усилие, направленность сознания на что-то, намерение) есть высшее осевое, направляющее начало человека» [15, с. 281]. «По-видимому, биполярные интенциональные комплексы характеризуются некоторой «напряженностью» или степенью акцентации полюсов. Усиление «пассионарности» увеличивает степень противостояния полюсов и

их направляющую способность. Снижение «пассионарности» ослабляет противостоящие полюсов и делает индивида более безразличным к ценностям, основанным на соответствующих интенциях и связанным с ними доводам и мотивам поведения» [15, с. 281]. Скажем иначе, в бинарной оппозиции «верх – низ» или «психодуховность – телесность» именно доминанта высших способностей человека содержит скрытую направленность его движения в оппозиции «прошлое – будущее», потому что прошлое есть основание будущего.

Вывод (3): каждому человеку полезно и нужно знать характер и степень акцентации полюсов «верх – низ» или «психодуховность – телесность», соотношение которых выявляет меру активности иных свойств, качеств человека или степень его сознания. Примат активности определенных качеств задает направленность действий человека (вверх или вниз), поэтому он должен иметь представление о ней и приложить усилия для развития своих высших способностей, например, свойства разумности. Чтобы эмпирически проверить степень акцентации «верха», мы предлагаем ввести в научный оборот индикатор – балансные отношения, соотношение компонентов психодуховность – телесность, которое позволит построить эмпирически валидные типологии людей, выявляющие разные темпы их развития, например, а) ускоренное (в эту группу могут войти одаренные дети), б) среднее и в) низкое. В статью не входит конкретизация показателей предлагаемой шкалы. Данная шкала – это попытка выразить категорию «духо-материя (физическое тело)» в эмпирических признаках, отражающих динамику психодуховности человека. Эта динамика содержит изменения психоматериального мгновения и его состояний, которые не повторяют себя абсолютно, а кажущееся повторение всегда идет на высшем или низшем обороте спирали, обеспечивая подъем или спад, чередование волн этих состояний или ритм, являющийся универсальным явлением. В силу этого новая ступень этих состояний означает новые возможности, при этом тождественность явлений не есть их абсолютная копия. Такое рассмотрение изучаемой проблемы переводит ее с уровня анализа большого числа конкретных психолого-педагогических признаков, трудно реализуемых на практике для оценки результатов деятельности школьников, но требуемых госстандартом, на уровень рассмотрения явления жизни человека с помощью интегрального признака в свете его исторической перспективы, сопряженной преемственно с его прошлым. Эта тема является частью другого исследования.

Используем факт биполярности строения материи, биоматерии, выявляющей скрытые причины через видимые следствия, и применяем «понятие «тождественности структуры», которое имеет огромное значение при решении большого числа вопросов» [27, с. 221]. Примером применения тождества структуры является процесс обучения чтению и письму, в котором «произносимое слово соответствует данному написанному (напечатанному) слову, и наоборот» [27, с. 223]. Исходим из единства структурно-функциональных характеристик человека как целого, и опираемся на правило, определяющее функционирование любой сложно организованной системы (био- и социальной): «никакая специализированная подсистема не способна изменить характер своего функционирования, если не изменяется ее собственная структура» [28, с. 32]. Скажем иначе, чтобы в системе «структура – функция» человека произошли функциональные изменения или развитие новых психических качеств, необходимо преобразовывать структуру внутреннего строения его психодуховного аспекта. Учитываем, что действительность выявляет свойства, качества человека от низших (биологических, телесных) к высшим, проявляющимся в многообразных сторонах его сознания и труда. Принимаем во внимание, что «двусторонняя симметрия полушарий мозга может рассматриваться как частное выражение симметризации в природе при формообразовании, определяющемся, в частности, силами гравитации» [29, с. 263], что «функциональные асимметрии мозга меньше ... выражены у детей... они тем меньше, чем меньше возраст» [29, с. 185], что «функциональная асимметрия мозга человека... подвижна, ... нарастает в раннем и нивелируется в позднем онтогенезе» [29, с. 262]. То есть, учитываем, что в раннем детстве и старости в деятельности мозга человека более выражено свойство симметрии, и опираемся на общенаучный принцип симметрии. Его использование в нашем частном случае предполагает то, что общие свойства человека подчиняются общим законам природы и поэтому могут быть выявлены его новые общие свойства, пока не обнаруженные конкретно-научным познанием. В итоге из факта биполярности действительности и нового представления

о психодуховности как об истоке, мощном потенциале, обеспечивающем раскрытие различных свойств человека в ходе онто- и антропогенеза, выводим гипотезу (2), конкретизирующую гипотезу (1) и объясняющую, как решать изучаемую проблему на практике.

Гипотеза (2): если снизить уровень диссимметрии сознания человека, связанного с функциональной асимметрией правой и левой половин головного мозга, выражающейся, как предполагаем, в современных условиях в росте психических отклонений, в «клиповом» мышлении, в доминанте материальных побуждений, в другом, снижающих «пассионарность», через применение определенных умственных упражнений, то такая целенаправленная подготовка обеспечит формирование способности распознавания, которое снизит уровень хаотичности и повысит устойчивость мышления, и построение биполярной структуры сознания через развитие качества равновесия (или баланс отношений в системе «психодуховность – телесность»), изменит его внутренние условия через активизацию высших свойств, качеств «верхнего» полюса, реально и потенциально существующих в организации человека, и повлияет на формирование правильных привычек достойного поведения человека. Другими словами, применение определенных умственных упражнений для тренировки мышления на примерах бинарных отношений будет формировать дуальную структуру сознания, тождественную структуре строения человека как психобиосистемы. Поскольку структура может быть определена несколькими отношениями, то для их выявления возможна разработка упражнений, имеющих более сложные отношения (тернарные, квартернарные, квинтарные).

Отметим, гипотезы (1 и 2) преемственны, поскольку каждая из них содержит обобщающую идею человека как целого, взаимосвязанную с идеей саморазвивающейся биоматерии (разных уровней ее организации: человека, когорта, популяции людей, человечества) [15, с. 183], и с «идеей увеличения активности живых существ как ведущей формы прогрессивной эволюции» [15, с. 239]. Гипотезы (1 и 2) также согласуются с представлением об организации (ее понимают как «объединение людей, совместно реализующих программу или цель и действующих на основе определенных правил и процедур» [23, с. 935]), и пониманием психобиосистем (различных уровней: от человека, коллектива до человечества) как самоуправляемых организаций [30, с. 252]. Кроме того, по-новому систематизированный автором известный материал согласуется с другими данными современной науки, устанавливающими признаки сходства в тенденциях развития истории общества, эволюции биосферы и эволюции космоса; одним из таких признаков является структурное усложнение [31]. В результате применение принципа дополнительности обеспечило непротиворечивое соединение естественнонаучных и гуманитарных знаний о человеке, и их новая композиция более полно описывает явление его жизни через преемственные гипотезы (1, 2), выраженные здесь. Это стало возможным благодаря тождеству дуальной структуры в отношениях различных признаков человека на всех уровнях его сложной организации.

В итоге преемственные гипотезы (1 и 2) отражают теоретическую актуальность нашего исследования, направленного на выявление новых общих свойств человека, пока не проверенных. Эти гипотезы мы создали для углубления знания о человеке и объяснения явления его жизни, процесс которой сопряжен с глубинными причинами, осознанными нами пока слабо. Гипотезы не противоречат общепринятым научным фактам и образующим их теориям и направлены на то, чтобы научный поиск доказал реальное существование предполагаемого, исходя из положений концепции эволюции.

Согласно современному представлению, «структура сознания индивида формируется в раннем онтогенезе благодаря присвоению ребенком структур такой деятельности, как общение со взрослым. Структура совместной деятельности порождает структуру сознания, определяя, соответственно, следующие его основные свойства: социальный характер, ... способность к рефлексии и внутренний диалогизм, предметность» [32, с. 266]. Скажем иначе, в этой трактовке главным фактором формирования структуры сознания ребенка является внешнее влияние (общение и совместная деятельность), имеющее преходящую природу. Отметим, что эта трактовка не исключает дуальность мышления, а предполагает её случайное опытное проявление. Но случайность не может руководить прогрессом всего общества, значит, им должна руководить необходимость, сопряженная с законами онтогенеза.

Объясняем необходимость целенаправленного формирования bipolarной структуры сознания, опираясь на непреходящее bipolarное строение материи, биоматерии, внешние (телесные) и внутренние (психические) признаки которой подчиняются всеобщим законам природы, и эти динамические законы есть причина, заключенная в самом человеке. Иначе говоря, психофизический мир каждого человека является хранилищем причин, собранных им в течение жизни и в ряду поколений. Явлению причин мало уделяют внимания в педагогическом познании. Здесь мы доказываем, что полезно создавать bipolarную структуру сознания соответственно универсальному принципу полярности, потому что любые процессы природы (и в человеке тоже) всегда имеют две стороны (положительную и отрицательную). И знание об этом позволяет человеку понимать и оценивать свое поведение, силы и правильность их применения с точки зрения их дуальности. Доказательство нового понятия выводим из классификации знаний по системообразующему структурному признаку. Специфика новой терминосистемы в ее отличительной части: мы обосновываем, что необходимо формирование bipolarной структуры сознания, тогда она будет согласована с общей схемой отношений признаков (известных и неизвестных) на всех уровнях организации человека (см. выше). Доказательство также содержит применение единства структурно-функциональных отношений частей изучаемой психобиосистемы (человека как целого) и заимствование принципа раздвоения единого в процессах самоорганизации и принципа структурного развития живых саморазвивающихся биосистем: их эволюцию обеспечивают законы диалектики (двойственности, противоположностей, др.), определяющие, в частности, двойственную структуру человека (психодуховность – телесность). В итоге автором показана причинная связь в тождестве пространственной структуры человека как психобиосистемы на каждом уровне его организации (и телесном, и психодуховном). Именно в силу этой причинной связи возможно описание внутренней структуры каждого уровня изучаемой психобиосистемы как тождественной универсальному принципу полярности. Ее наглядно видно во взаимосвязях парных конечностей тела, внутренних органов и систем, ее существование доказано в физиологических, биохимических и психических процессах. Примером проявления принципа раздвоения единого является и двойная спираль генетического кода человека. Аргументируемое здесь новое представление о дуальной структуре сознания человека коррелирует также с процессом усложнения организации живого, поскольку в его основе лежат глубинные внутренние изменения: усложнение считают признаком прогрессивной эволюции [15, с. 233]. Представление о bipolarности сознания соответствует и сущности принципа относительности (описание внутренней структуры иной системы разными учеными должно быть тождественным [27, с. 396]), и необходимости усмотрения согласованности целого и части, которая «есть критерий правильного понимания» [15, с. 25].

Используем балансные соотношения в системе «внешнее – внутреннее» («телесность – психодуховность») для определения степени развития человека. Изучая диалектику взаимосвязей сторон в этой психобиосистеме, мы выявили, что взаимоотношение данных аспектов есть диалектическое противоречие и внутренний источник, обеспечивающий развитие человека [33]. Ныне доминирует разобщение сознания, определяющего модель поведения человека, с законами природы, обуславливающими его жизнь. Следствием такого несоответствия является, в частности, проблема развития человека. Существует трудность понимания, как обеспечить устойчивое формирование акцентации «верха» в ходе разнородной деятельности человека в течение всей жизни? Ответ на этот вопрос находим в новом представлении о человеке как целом: новые категория и видовое понятие содержат важнейшее требование к самодействиям человека – должно быть устойчивое формирование акцентации «верха», чтобы преодолеть доминирующую ныне активность «низа» (рефлекторных действий). Согласно теории устойчивости, «физическим условием устойчивости всегда является отрицательная обратная связь, которая закладывается в структуру проектируемого устройства» [34, с. 235]. «Теоретическое и научно-практическое значение понятия обратной связи состоит в том, что теория систем с обратной связью дает возможность выразить на математическом и естественнонаучном языке сложные, разветвляющиеся во времени формы взаимодействия причин и следствий и, в частности, обратное влияние следствий на действующие причины» [35, с. 397]. Принцип обратной связи используется для самонастройки, самоорганизации и самоусовершенствования иных систем

[35, с. 246]. Учитываем также, что «обратная связь действует во всех живых организмах» [23, с. 910]. Ввиду этого представление об отрицательной обратной связи закладываем путем ввода категории «духо-материя (физическое тело)», отображающей одновременно общие свойства целостности (замкнутость и открытость) и содержащей видовую терминосистему «bipolarность сознания». Другими словами, активность «верха» в психобиосистеме мы трактуем как доминанту сознания, удерживающего созидательное направление развития, и понимаем ее как положительную обратную связь; акцентацию «низа» или активность тела трактуем как отрицательную обратную связь. Задача первой – усилить темп развития процесса, второй – придать системе состояние устойчивости, постоянства, стабильности [23; 910]. Реализация второй задачи согласуется с внедрением деятельностного подхода в рамках Федерального государственного образовательного стандарта. Но, если учесть утрачиваемое ныне в обществе отношение к труду как ценности (см. выше), то применение этого подхода нуждается ещё и в просвещении граждан о значении осознанного труда для их развития. Например, в условиях образовательного учреждения просвещение детей и родителей по вопросам культуры поведения и труда как основанию улучшения их жизни. Разработка данного направления связана с изучаемой проблемой, «поскольку развитие любого процесса измеряется его скоростью, то вкладом в развитие будет лишь его ускорение» [34, с. 39]. То есть пассивное или инертное ожидание не приведет к цели (своевременному развитию способностей), поэтому правильным решением первой задачи будут осознанные самодействия. Понятие «самодействия» трактуем широко, как внешние действия, реализуемые через созидательный труд [36], так и внутренние, определяемые психоактивностью; результатом осознанных и ответственных самодействий будет свободное строительство человеком своего будущего.

Вывод (4): выявлены взаимосвязи категории «духо-материя (физическое тело)» – терминосистемы «bipolarное сознание» – понятия «обратная связь», определяемые отношениями как целое и его части. Новые понятия актуализируют рассмотрение соотношения направленности, цели и методов/средств, значимых для практики, и открывают перспективу разработки изучаемой проблемы в связи с понятиями самоорганизация, самоуправление и саморазвитие с позиций концепции эволюции. Они также актуализируют метод изучения соответствий, в частности, между внутренним состоянием человека и его внешним выражением, которое (в идеале) должно быть прекрасным; только тогда возможно гармоничное выражение личности.

Чтобы формировать акцентации «верха» существует способ достижения этой цели – воспитание привычки искать и находить лучшее, совершенное в наималейшем, как в своих качествах и действиях среди обычных условий жизни, так и в учебе, профессиональном труде, культуре, искусстве, науке, природе. В многовековом социально-историческом развитии общества этот способ широко известен народам мира, но сегодня необходима его научная аргументация для того, чтобы эта традиция получила надежное обоснование, была осознана и применена во всех слоях населения страны. Поскольку представление о высоких свойствах, качествах человека связано с его глубинными природными интенциями, с выявлением его новых, будущих способностей, которых раньше у него не было, но которые потенциально существуют в нем в силу глубины свойств природы, то их познание стимулирует новые исследования в человекознании и педагогике с позиции концепции эволюции.

В результате, если вернуться к основам жизни и из них исходить, то опорой природосообразной педагогики являются фундаментальные характеристики биосферы как целого и ее частей: структура, функция и эволюция [15, с. 7]. Здесь мы разрабатываем понятие «структура» и ее инварианты. Эти характеристики указывают направленность и ступени эволюции или природой направляемый процесс развития живого и человека как его части. Эти характеристики обоснованы как основания природосообразной педагогики [25], которые раздвигают границы конкретно-научного познания, открывают перспективу гуманитарного познания, задают вектор его развития, обладающий направлением и величиной.

В итоге терминосистема «bipolarная структура» и ее инварианты (дуализм, бинеры, др.) – важная характеристика любых реальных систем. Вместе с тем её приращение к живым объектам ограничено областью естествознания. Полагаем, что суть трудностей гуманитарного знания в обобщении понятий естественных наук и переосмыслении их принципов, в использова-

нии узких критериев, создающих подчас иллюзию точности, но не отражающих полноты действительности и причинных связей. Эти трудности сопряжены с концептуальной регуляцией областей решения изучаемой проблемы, так как, чтобы понять систему, «нужно выйти за ее пределы и рассмотреть ее в более общем контексте, т.е. как часть более широкой системы» [15, с. 35].

Вывод (5): введение терминисистемы «биоплярная структура сознания человека» призвано описывать действительность – явление жизни человека на психодуховном уровне. Новое понятие связывает воедино психодуховный уровень с понятиями естествознания, описывающими ниже лежащие уровни структуры (морфологический, физиологический, биоэнергетический) человека как целого. В нем утверждается о биоплярности структуры психодуховного уровня изучаемого объекта как о признаке, находящемся в органической взаимосвязи с иными существенными и отличительными признаками объекта; данный признак синтезирует в целостный образ единство объективного и субъективного, в котором приматом является объективное в целом содержание (биоплярная структура). Тогда понятия, описывающие различные иерархические уровни структуры человека, являются инвариантами, и их соответствие определено наличием каких-то сходных элементов. Это позволяет констатировать, что существует общая схема, связывающая составные элементы целого (разные уровни организации живого человека), и в ее основе лежит универсальный принцип полярности, согласовывающий структуру психодуховного уровня с единой схемой структуры вещей. В итоге пространственная модель, созданная в нашем исследовании [24], объясняет устойчивость структуры человека как целого, существующей в течение многих веков, а новое понятие согласуется с понятием устойчивости. Данная модель имеет физическую интерпретацию, по ней можно судить об уровнях самоорганизации и развития объекта, поэтому данная модель может выполнять гносеологическую функцию. Таким образом, применение критериев методологической корректности и логической совместимости понятийного аппарата позволило нам ввести новый структурный компонент – терминисистему «биоплярное сознание» для операционального определения основания природосообразной педагогики. Выводим перспективу развития педагогического познания: она связана с возрождением направления педологии как части психобиологии человека, как междисциплинарной науки.

Если теорию иной науки трактовать как систему понятий, то путь синтеза известных знаний и введение новых категории и понятий позволили нам согласовать их в новую непротиворечивую композицию, описывающую теоретико-методологическое ядро природосообразной педагогики. Оно содержит универсальные принципы (движения, системности, иерархии, полярности, соответствия), новую предельную категорию «духо-материя (физическое тело)» и совокупность новых видовых терминисистем (здесь «биоплярная структура сознания»). Главная методологическая новизна нашего исследования включает междисциплинарный синтез данных о человеке из разных областей знания, который выполнен с позиции теории больших систем. В результате опора на универсальные принципы и принцип дополнительности позволила нам предложить операциональную процедуру для описания и анализа психобиологических характеристик человека и их динамики.

С учётом сказанного выше и из научно-методических работ по конституциологии, выводим обобщение [37]: учёт индивидуально-типологических свойств человека отражает применение закона соответствия и следующих из него природосообразного принципа и правил дозирования учебной нагрузки. Действие этого универсального принципа обеспечивает соответствие нагрузок: а) уровням развития признаков; б) потенциальным свойствам человека. В технологиях на практике часто не учитывают аспект (б). В итоге недооценка и усреднение (как уменьшение) иных свойств приводят к разрушениям: известные факты (уровни и темпы психофизического развития, здоровья) подтверждают этот закон соответствия в его обратной пропорциональности. Объем таких фактов велик. Этим находим труднодостижимое на практике качество соизмеримости. Выводим законообразную импликацию (3): если, упражняясь, человек (какого-либо типа конституции или развития) приведет в действие свои доминирующие энергии (как собственные накопления), то в соответствии с ними он нераздробленно проявит свои силы, сможет наилучшим образом выполнить задание, ощутит успех и овладеет трудом как методом развития. Эта импликация как общая технологическая схема (2) эмерджентна, устанавливает прочную связь между

внешними и внутренними факторами и указывает, что в процессе подготовки человека к самостоятельной самостоятельной жизни необходимо согласовывать разные воздействия (на базе системы правил) со строением каждого тела. Общие технологические схемы (1 и 2) преемственны, поскольку отражают причинно-следственную связь внутреннего и внешнего аспектов человека как целого и согласуются с мировыми идеями и гипотезой (2), разрабатываемыми автором. В итоге всеобщие законы движения и соответствия являют действительность и имеют высокое теоретическое и практическое значение для человекознания. Выводим положение (1): природосообразный принцип соответствия есть надежная основа планирования и управления режимом развития и саморазвития, учитывающая реальные и потенциальные свойства человека, уровень и темпы его развития.

Выше обосновано, что полезно создавать биоплярную структуру сознания человека как компонента основания природосообразной педагогики. Из сказанного также выводим положение (2): универсальное качество распознавания как высшее свойство человека призвано вмещать два полюса вещи единой, обуславливающие ее существование, поэтому термин «вмещение» мы трактуем двояко: 1) как сдвиги сознания, которые трудно даются в связи с необходимостью перестраивать психику; 2) как понимание, прилагаемое для преобразования образа жизни человека через самодействия и создание режима саморазвития, сопряженные с правилами, следующими из законов природы. Но трудно научить себя видеть вещь в ее целостности: начало и конец иного процесса, причину и следствие, хорошую и плохую стороны, здесь и там, скрытый потенциал высших качеств человека при ограниченности возможностей его тела. Другими словами, это качество необходимо для приложения на практике в жизни, поскольку оно обеспечивает понимание сложности явлений жизни человека, социума и природы, а также влияет на выбор (стратегии) направленности движения («вверх» – «вниз») и на тактику самодействий.

Таким образом, обоснование, приведенное в наших разработках, отвечает на вопрос «почему» возможна трактовка понятия «биоплярное сознание». Далее возникает вопрос, «зачем» нужно это понятие. Часть ответа на этот вопрос находим в работе академика Р.Ф. Абдеева: он доказывает, что именно уровень организации определяет «развитие у систем способности к адекватному отражению» [17, с. 152]. Мы дополним ответ на этот вопрос следующим. Знание и умение объединять противоположные полюсы вещи единой через применение способности распознавания помогут человеку защищаться от внешних и внутренних негативных влияний, поскольку он будет лучше их распознавать, понимать, к какому следствию ведет каждое из них, свободно выбирать направленность («вверх» – «вниз») и путь развития через свои действия.

Отметим, что традиционное образование предлагает дисциплинарное знание, часто отражающее какую-либо сторону или дробность изучаемых явлений и потому укрепляющее однополюсное сознание. Последним обладают все, тогда как биоплярное сознание имеют немногие, поскольку «принцип симметрии мало применяется в исследованиях человека» [29, с. 263]. Но в реальной жизни каждый человек всегда имеет дело с парами противоположностей, так как существование любой вещи единой обусловлено взаимосвязью двух полюсов. Следовательно, в современном образовании существует противоречие между традицией педагогического познания только психолого-педагогического аспекта человека, обуславливающего узкий формат дисциплинарного обучения, и практикой, сопряженной с бинарной действительностью. Как следствие, это противоречие, по сути, есть непонятое явление жизни, заключенное в сознании ученика; оно остается не разъясненным и обуславливает неблагополучия в личном мире многих людей, и они идут, слабо осознавая, куда и зачем, поскольку опираются в основном на иные рефлекс. И ныне уже нельзя винить кого-либо, причину перемен надо усматривать в неизбежной планетной эволюции, связанной с космическими условиями, перед которыми люди беспомощны. Чтобы устоять в этих условиях, необходимо понимать смысл происходящего и подготовить сознания людей, освободив их от противоречий и неадекватных представлений о действительности.

Конвейер времени, ускорение мировых процессов и усложнение жизни социума непрерывным потоком производят перемены условий, существующих на планете. В этих условиях личная жизнь постепенно уступает свое самодовлеющее значение общесоциальному, и удержаться на «бывшем» уже нельзя, а

отстать от жизни – значит погибнуть. Что предпочтем? Именно при условии видения этой пары бинов можно понять смысл происходящего и осознать, что необходимо опираться на основы жизни. Ввиду этого каждый человек нуждается в надежном основании для своих действий в жизни каждого дня. Таким основанием мы аргументируем биполярное сознание, как соответствующее универсальному принципу полярности всех вещей. Если древние семиты дали культуру сознания критического, аналитического, раздробляющего, продолжать которую невозможно, как не отвечающую реалиям жизни природы и социума, то современная наука и образование должны дать новую культуру сознания, основанную на синтезе. Если в прошлое время в расчет принималась только логика фактов, то настоящее и будущее выдвигают на первый план смыслы событий бытия каждого дня с опорой на внутренний строй человека. Именно он позволяет учитывать скрытые мотивы, которые побуждают волю и делают действия человека или ничтожными, или созидательными через выявление возможностей, заложенных в нем природой потенциально. В силу этого потенциала созидательная сущность человека складывается веками и сопряжена с опытом поколений, и ее свойства и особенности закрепляются в модели поведения, которое выражает уровень понимания. И путь созидания никому не закрыт, если мысли, слова и дела находятся в полном соответствии друг другу. Отсюда выводим положение (3): степень сознания является равновесием самодействий человека. Иначе говоря, эволюционирующая селективная способность человека сопряжена с его сознанием, которое позволяет ему выбирать наиболее близкие и созвучные явления, и этим путем строить внутренний мир и развивать себя через созидательные действия. И только при такой конструкции проблема развития человека может быть решаемой. С этой точки зрения понимание движет и его можно углублять, поэтому человек может совершенствовать самого себя.

Таким образом, изменив угол видения человека, мы сможем на его свойства и внутренние условия как на потенциал,

и поступках). Общая схема такого пути (откуда – куда – зачем), полагаем, содержит следующую интерпретацию: 1) в модели поведения человека инерция прошлых лет его жизни определяет доминирование традиций, глубина которых слабо осознана, поэтому в повседневности в его сознании и поступках преобладает подражание, несознательное; 2) настоящее актуализирует задачу – повысить уровень осознанности смысла самодействий; 3) за осознанием следует применение и главный смысл правильных самодействий в том, чтобы путь развития сделать более коротким за счет своевременного и поступательного развития высших свойств человека в нашем случае уже на прогрессивном этапе онтогенеза, а также в течение всей его жизни.

Из сказанного выше следует, что лучше начинать развитие ребёнка с наиболее значимых качеств, в числе которых универсальное качество распознавания. Нами обследованы младшие школьники в динамике четырех лет обучения (всего 1798 чел., из них школьников 4-х классов $n = 896$ чел. за период от 2004 до 2016 гг.) по методике МЭДИС [38]. Полученные данные (рис. 2) выявляют самые низкие уровни показателя «операции сравнения» (выделено эллипсом) при сравнении с другими (логическое мышление, др.) у многих выпускников начального образования. Учителя находят, что отставание развития этого показателя сохраняется в 5-х и 6-х классах и сдерживает освоение материала по различным предметам. Данные на рис. 2 говорят сами за себя: определять различия между простыми вещами дети могут хуже других мыслительных операций. Но в реальной жизни каждому человеку приходится познавать более сложные явления, на которые дать однозначные определения часто не могут даже взрослые, тем более в условиях высокой динамики социальной жизни. Отсюда следует задача практического образования – прийти на помощь детям и научить их при недостатке знания в большей мере понимать свои поступки, и их отдаленные последствия, и реалии социальной жизни.

На помощь может прийти аналогия как метод познания, широко использовавшийся в древности. «Аналогия – сходство

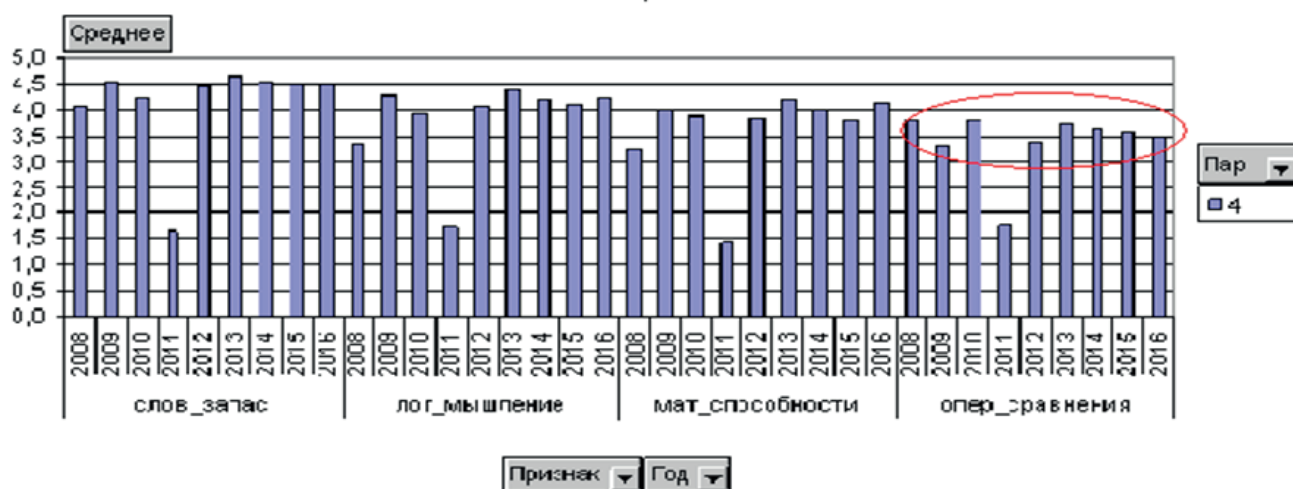


Рис. 2. Ранжирование показателей интеллектуальных способностей школьников 4-х классов (разных лет выпусков): по вертикали – баллы (от 0 до 5); по горизонтали – четыре показателя и годы обследования.

возможности, и их выявление понимаем как полезности для развития, эволюции его психодуховности. В итоге необходимым этапом проявления человеком своих новых свойств является формирование качества распознавания и повышение качества приспособляемости к любым обстоятельствам, результатами которых будут режим саморазвития и новая модель его поведения.

Общее понимание, «как» формировать эту высшую способность человека (качество распознавания), отражено в гипотезе (2). Общие технологические схемы (см. выше), согласованные с гипотезой (2), объясняют внутренний путь как естественный путь развития каждого при условии, что иной человек выберет этот путь. В этом случае все время, которое есть, – в распоряжении человека, и оно дает ему возможности для упражнения и тренировки себя в течение всей жизни. Метод практического и наглядного обучения будет способствовать лучшему запоминанию и умению быстро ориентироваться в незнакомых условиях. Полезность этих качеств в том, что они избавляют человека от шока неожиданностью и позволяют сохранить равновесие (в сознании

в каком-нибудь отношении между явлениями, предметами, понятиями» [39, с. 24]. Аналогия не требует полного сходства наблюдаемых явлений, и именно это позволяет использовать ее тем, у кого недостаточно знания. Она не дает однозначных определений, требуемых в классическом научном познании, но не обязательных в повседневной жизни человека. В сознании она сопряжена с другими мыслительными операциями (логическими рассуждениями, поиском признаков сходства и различия, др.), поэтому, не претендуя на точность, аналогия поможет ребёнку понять в целом суть изучаемого явления, своих самодействий, внешних воздействий и иных сложностей жизни. В силу этого её применение может быть очень полезно в настоящей и будущей социальной и личной жизни детей. Находим, что применение метода аналогии в образовании детского населения углубит социальную укоренённость системы передачи знаний, к которой ныне «критически относится общество» [2]. В мире сегодня распространена подмена понятий, утеряна связь с окружающим миром и удовольствия полагают маяком перспектив жизни.

В этих условиях западное учение об эволюции остается научной абстракцией, чуждой общественной этике, поэтому баланс в отношениях «педагогическое сообщество – социум» ныне часто не соответствует общим целям общества. Только при условии осознания значения качества кооперации можно ожидать их сотрудничества на общее благо. Одна из этих целей в том, чтобы взрослые согласованно думали не о том, чтобы облегчить жизнь молодежи, а о том, чтобы лучше подготовить ее к созидательной активности, которая есть непреложный закон природы. Одним родителям с этой целью не справиться, да и многие из них ее не осознают, поэтому в строительстве будущего страны главным фактором государственного благосостояния должен быть социально-образовательный процесс. В связи с этим, полагаем, обществу еще предстоит осознать глубину значения учителя. Такое социально-укорененное образование подразумевает, что обучение будет обеспечивать: а) активные занятия и получение опыта, истоки которых в сознании согласованы с действительностью; б) становление «кем-то» с опорой на свои способности и саморазвитие; в) принадлежность к семье, коллективу, народу, профессиональному сообществу, обществу страны и человечеству, которые как части жизни на планете внутри себя имеют единые основы, но только когда человек осознает их, тогда он сможет опираться на них при движении в будущее.

В результате, теоретическое обоснование и эмпирические данные, полученные нами, актуализируют практическую цель – формирование у детей качества распознавания с помощью их разнообразного опыта (учебного, общения, творческого, трудового, бытия). Развитие этого качества возможно при выполнении правила (алгоритма действий) – сначала подумать, найти и сравнить полюсы, чтобы получить адекватное представление о вещи или происходящем, сделать выбор лучшего решения и только потом что-то сказать или сделать, поскольку меру сравнения крайностей измерятся любые явления жизни; при этом свободный выбор остается за человеком.

Вывод (6): установлено, что дуальная организация человека, обусловленная природой, определяет необходимость создавать на практике «двустороннее образование» как структурную аналогию природным явлениям и законам, позволяющую обозреть объект (человека и его развитие) в целом. Привлечены методы пространства состояний для построения модели развития человека. В естественных и социальных науках метод многомерных

пространств и многомерной развертки объектов «завоевывает все большее признание как один из наиболее эффективных» [40, с. 105]. Модель «двустороннего образования» должна быть составной частью, новым компонентом целостной картины системы образования страны. Необходимость его создания связана с пониманием, что дальнейший прогресс общества уже зависит от развития сознания человека, а не, как раньше, от состояния тела или техники, которые являются производными его деятельности. Применение метода обобщения позволило нам, отбрасывая несущественное, подобрать способ для методического решения проблемы развития человека.

Таким образом, центр тяжести переносится в область психодуховности и развитие человека возможно в связи с повышением степени его сознания. Основанием природосообразной педагогики мы аргументируем законы природы и универсальные причинные принципы, обуславливающие жизнь человека, и эти основы отражают уровень всеобщего. Создание такого образования – это одна сторона, или начало, или осознание необходимости целенаправленно создавать природосообразную педагогику, или стратегию развития системы образования страны; другая сторона принесет следствия в будущем, то есть конец этого процесса есть ступень поступательного развития человека (детского и взрослого населения), которое не может быть легким. При условии реализации такого образования его результатами могут быть следующие: актуализация потребности самопознания (жизни внутри себя), формирование качеств распознавания и равновесия, снижение меры зависимости от воздействий со стороны, поиск смысла (зачем мне надо развивать способности самоорганизации, самоуправления и саморазвития), повышение уровня осознанности самодействий и адаптации людей к новым условиям жизни (в социуме и природе), другие. Опора на всеобщие структурные законы природы есть основа гносеологической практики и эффективного решения проблемы развития и отдельного человека, и коллектива образовательного учреждения, а в итоге – устойчивое долговременное развитие системы образования страны. Такое целенаправленное движение возможно в связи с тем, что преобразование этой системы сопряжено с неизменностью и постоянством цели развития высших свойств людей в течение многих поколений с опорой на постоянство их генетического кода, связанного с программой саморазвития живого, несмотря на непрочность переходящих внешних условий.

Библиографический список

1. Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления развития психолого-педагогических исследований. *Бюллетень ВАР*. 2005; 6: 1 – 11.
2. Фельдштейн Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века. *Сибирский учитель*. 2013; 1 (86): 5 – 17.
3. Фельдштейн Д.И. Нужна новая концепция образования. *Профессиональное образование. Столица*. 2013; 12: 7 – 12.
4. Белоусов Л.В. Целостность в биологии – общая декларация или основа для конструктивной программы? *Методология биологии: новые идеи (синергетика, семиотика, коэволюция)*. Отв. ред. О.Е. Баксанский. Москва: Эдиториал УРСС, 2001: 74 – 82.
5. Вербицкая Л.А. Ориентировать образование России в будущее. *Профессиональное образование*. 2013; 12: 2 – 6.
6. Штемберг А.С. Социальный стресс и психологическое состояние населения России. Часть 2.1. Россия на рубеже XX и XXI вв.: суициды как основной индикатор и последствие социально-психологического кризиса общества. *Пространство и Время*. 2014; 3 (17): 209 – 219.
7. Штемберг А.С. Социальный стресс и психологическое состояние населения России. Часть 1. Общественно политические процессы, формирующие социальный стресс. *Пространство и Время*. 2014; 1 (15): 187 – 195.
8. Садохин А.П. *Этнология: Учебное пособие*. Москва: Альфа-М; ИНФРА-М, 2004.
9. *Философский словарь*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2015.
10. Акимов Ф.Е. Что такое междисциплинарность сегодня? (Опыт культурно-исторической интерпретации зарубежных исследований). *Вопросы философии*. 2016; 11: 70 – 77.
11. *Единый электронный каталог РГБ*. Available at: <http://www.rsl.ru/ru/s97/s339>
12. Здравомыслов А.Г., Ядов В.А. *Человек и его работа в СССР и после: Учебное пособие для вузов*. Москва: Аспект Пресс, 2003.
13. Сластенин В.А., Подымова Л.С. *Педагогика: инновационная деятельность*. Москва: ИЧП «Издательство Магистр», 1997.
14. Сачков Ю.В. Фундаментальные науки как стратегический ресурс развития. *Вопросы философии*. 2007; 3: 76 – 89.
15. Шугрин С.М. *Космическая организованность биосферы и ноосферы*. Новосибирск: Сиб. предприятие РАН «Наука», 1999.
16. Кохановский В.П., Лешкевич Т.Г., Матяш Т.П., Фатхи Т.Б.. *Философия науки в вопросах и ответах: учебное пособие для аспирантов*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2007.
17. Абдеев Р.Ф. *Философия информационной цивилизации: учебное пособие*. Москва: ВЛАДОС, 1994.
18. Новиков А.М. *Основания педагогики: пособие для авторов учебников и преподавателей*. Москва: Эгвес, 2010.
19. Струков С.А. К проблеме критериев оценки научных теорий. *Методологические проблемы научного исследования*. Новосибирск: Наука, 1984: 85 – 98.
20. Иванова С.В. О педагогическом познании. *Педагогическая наука: генезис и прогнозы развития: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции*, 28-29 мая, Москва, 2014; Т. 1: 5 – 8.
21. Рево В.В. *Энциклопедия системных знаний*. Москва: ФОЛИУМ, 2006.
22. Волошин А.В. *Математика и искусство*. Москва: Просвещение, 1992.
23. *Советский энциклопедический словарь*. Главный редактор А.М. Прохоров. Москва: Советская энциклопедия, 1988.
24. Додонова Л.П. Проблема представления человека как целого и её междисциплинарное решение. *Ценности и смыслы*. 2016; 2 (42): 36 – 53.
25. Додонова Л.П. Философско-методологические аспекты природосообразной педагогики. *Теория и практика физической культуры*. 2013; 11: 94 – 99.

26. Деев А.Н. *Категория «гармония». Понимание и история эволюции*. Новосибирск: ЦЭРИС, 1999.
27. Рассел Б. *Человеческое познание: его сфера и границы*. Перевод с английского Н. Воробьева; Общ. ред., сост., вступ. ст. А. Грязнова. Москва: ТЕРРА-Книжный клуб; Республика, 2000.
28. Безруких М.М., Сонькин В.Д., Фарбер Д.А. *Возрастная физиология (физиология развития ребёнка): учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений*. Москва: Академия, 2002.
29. Брагина Н.Н., Доброхотова Т.А. *Функциональные асимметрии человека*. Москва: Медицина, 1981.
30. Василькова В.В. *Порядок и хаос в развитии социальных систем: Синергетика и теория социальной самоорганизации*. Санкт-Петербург: Available at: «Лань», 1999.
31. Назаретян А.П. Психология в социальном прогнозировании: еще раз о причинных зависимостях. *Вопросы философии*. 2016; 7: 115 – 129.
32. *Педагогический энциклопедический словарь*. Главный редактор Б.М. Бим-Бад; Редколлегия: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова, др. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2008.
33. Додонова Л.П. Противоречия современного педагогического познания. *Сибирский учитель*. 2017; 2 (111): 85 – 92.
34. Рыжиков Ю.И. *Работа над диссертацией по техническим наукам*. Санкт-Петербург: БХВ-Петербург, 2007.
35. Кондаков Н.И. *Логический словарь-справочник*. Москва: Издательство «Наука», 1975.
36. Додонова Л.П. Труд как метод и главный фактор развития и воспитания человека. *Теория и практика физической культуры*. 2014; 3: 100 – 104.
37. Додонова Л.П. Принцип соответствия как основа планирования и управления режимом развития. *Новые подходы к изучению классических проблем: материалы VIII Всероссийской с международным участием конференции с элементами школы по физиологии мышц и мышечной деятельности, 2-4 февраля*, Москва: ООО «Альфа-Принт», 2015: 93.
38. Методика экспресс-диагностики интеллектуальных способностей (МЭДИС): *Серия: «Психодиагностика и психокоррекция»*. Под редакцией В.Г. Колесникова. Москва, 1994.
39. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*. Москва: Русский язык, 1984.
40. Сороко Э.М. *Золотые сечения, процессы самоорганизации и эволюции систем: Введение в общую теорию гармонии систем*. Москва: КомКнига, 2006.

References

1. Fel'dshtejn D.I. Prioritetnye napravleniya razvitiya psihologo-pedagogicheskikh issledovanij. *Byulleten' VAK*. 2005; 6: 1 – 11.
2. Fel'dshtejn D.I. Problemy psihologo-pedagogicheskikh nauk v prostranstvenno-vremennoj situacii XXI veka. *Sibirskij uchitel'*. 2013; 1 (86): 5 – 17.
3. Fel'dshtejn D.I. Nuzhna novaya koncepciya obrazovaniya. *Professional'noe obrazovanie. Stolica*. 2013; 12: 7 – 12.
4. Belousov L.V. Celostnost' v biologii – obščaya deklaracija ili osnova dlya konstruktivnoj programmy? *Metodologiya biologii: novye idei (sinergetika, semiotika, ko'evolyucija)*. Otv. red. O.E. Baksanskij. Moskva: Editorial URSS, 2001: 74 – 82.
5. Verbitskaya L.A. Orientirovat' obrazovanie Rossii v budushee. *Professional'noe obrazovanie*. 2013; 12: 2 – 6.
6. Shtemberg A.S. Social'nyj stress i psihologicheskoe sostojanie naseleniya Rossii. Chast' 2.1. Rossiya na rubezhe XX i XXI vv.: suicidy kak osnovnoj indikator i posledstvie social'no-psihologicheskogo krizisa obščestva. *Prostranstvo i Vremya*. 2014; 3 (17): 209 – 219.
7. Shtemberg A.S. Social'nyj stress i psihologicheskoe sostojanie naseleniya Rossii. Chast' 1. Obščestvenno političeskie processy, formiruyushchie social'nyj stress. *Prostranstvo i Vremya*. 2014; 1 (15): 187 – 195.
8. Sadohnin A.P. *Etologiya: Uchebnoe posobie*. Moskva: Al'fa-M; INFRA-M, 2004.
9. *Filosofskij slovar'*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2015.
10. Azhimov F.E. Chto takoe mezhdisciplinarnost' segodnya? (Opyt kul'turno-istoricheskoy interpretacii zarubezhnykh issledovanij). *Voprosy filosofii*. 2016; 11: 70 – 77.
11. *Edinyj "elektronnyj katalog RGB*. Available at: <http://www.rsl.ru/ru/s97/s339>
12. Zdravomyslov A.G., Yadov V.A. *Chelovek i ego rabota v SSSR i posle: Uchebnoe posobie dlya vuzov*. Moskva: Aspekt Press, 2003.
13. Slastenin V.A., Podymova L.S. *Pedagogika: innovacionnaya deyatel'nost'*. Moskva: IChP «Izdatel'stvo Magistr», 1997.
14. Sachkov Yu.V. Fundamental'nye nauki kak strategicheskij resurs razvitiya. *Voprosy filosofii*. 2007; 3: 76 – 89.
15. Shugrin S.M. *Kosmicheskaya organizovannost' biosfery i noosfery*. Novosibirsk: Sib. predpriyatie RAN «Nauka», 1999.
16. Kohanovskij V.P., Leshkevich T.G., Matyash T.P., Fathi T.B.. *Filosofiya nauki v voprosah i otvetah: uchebnoe posobie dlya aspirantov*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2007.
17. Abdeev R.F. *Filosofiya informacionnoj civilizacii: uchebnoe posobie*. Moskva: VLADOS, 1994.
18. Novikov A.M. *Osnovnaya pedagogika: posobie dlya avtorov uchebnikov i prepodavatelej*. Moskva: Egves, 2010.
19. Strukov S.A. K probleme kriteriev ocenki nauchnykh teorii. *Metodologicheskie problemy nauchnogo issledovaniya*. Novosibirsk: Nauka, 1984: 85 – 98.
20. Ivanova S.V. O pedagogicheskom poznanii. *Pedagogicheskaya nauka: genezis i prognozy razvitiya: sbornik nauchnykh trudov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, 28-29 maya, Moskva, 2014; T. 1: 5 – 8*.
21. Revo V.V. *Enciklopediya sistemnykh znaniy*. Moskva: FOLIUM, 2006.
22. Voloshin A.V. *Matematika i iskusstvo*. Moskva: Prosveschenie, 1992.
23. *Sovetskij "enciklopedicheskij slovar"*. Glavnyj redaktor A.M. Prohorov. Moskva: Sovetskaya "enciklopediya, 1988.
24. Dodonova L.P. Problema predstavleniya cheloveka kak celogo i ee mezhdisciplinarnoe reshenie. *Cennosti i smysly*. 2016; 2 (42): 36 – 53.
25. Dodonova L.P. Filosofsko-metodologicheskie aspekty prirodosobraznoj pedagogiki. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*. 2013; 11: 94 – 99.
26. Deev A.N. *Kategoriya «garmoniya». Ponimanie i istoriya "evolyucii"*. Novosibirsk: C'ERIS, 1999.
27. Рассел Б. *Человеческое познание: его сфера и границы*. Перевод с английского Н. Воробьева; Общ. ред., сост., вступ. ст. А. Грязнова. Москва: ТЕРРА-Книжный клуб; Республика, 2000.
28. Безруких М.М., Сонькин В.Д., Фарбер Д.А. *Возрастная физиология (физиология развития ребенка): учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений*. Москва: Академия, 2002.
29. Брагина Н.Н., Доброхотова Т.А. *Функциональные асимметрии человека*. Москва: Медицина, 1981.
30. Василькова В.В. *Порядок и хаос в развитии социальных систем: Синергетика и теория социальной самоорганизации*. Санкт-Петербург: Available at: «Лань», 1999.
31. Назаретян А.П. Психология в социальном прогнозировании: еще раз о причинных зависимостях. *Вопросы философии*. 2016; 7: 115 – 129.
32. *Педагогический энциклопедический словарь*. Главный редактор Б.М. Бим-Бад; Редколлегия: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова, др. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2008.
33. Додонова Л.П. Противоречия современного педагогического познания. *Сибирский учитель*. 2017; 2 (111): 85 – 92.
34. Рыжиков Ю.И. *Работа над диссертацией по техническим наукам*. Санкт-Петербург: БХВ-Петербург, 2007.
35. Кондаков Н.И. *Логический словарь-справочник*. Москва: Издательство «Наука», 1975.
36. Додонова Л.П. Труд как метод и главный фактор развития и воспитания человека. *Теория и практика физической культуры*. 2014; 3: 100 – 104.
37. Додонова Л.П. Принцип соответствия как основа планирования и управления режимом развития. *Новые подходы к изучению классических проблем: материалы VIII Всероссийской с международным участием конференции с элементами школы по физиологии мышц и мышечной деятельности, 2-4 февраля*, Москва: ООО «Альфа-Принт», 2015: 93.
38. Методика экспресс-диагностики интеллектуальных способностей (МЭДИС): *Серия: «Психодиагностика и психокоррекция»*. Под редакцией В.Г. Колесникова. Москва, 1994.
39. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*. Москва: Русский язык, 1984.
40. Сороко Э.М. *Золотые сечения, процессы самоорганизации и эволюции систем: Введение в обобщенную теорию гармонии систем*. Москва: КомКнига, 2006.

Статья поступила в редакцию 25.05.17

УДК 378

Dronova E.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia),
E-mail: elen.dronowa@yandex.ru

Kalinina Yu.A., Cand. of Sciences (Sociology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia),
E-mail: jul.kalinina@gmail.com

Sirotnina T.V., Cand. of Sciences (Sociology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia),
E-mail: tatjanasirotnina@gmail.com

Chukanova T.V., Cand. of Sciences (Sociology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia),
E-mail: chukanova.64@mail.ru

VOLUNTEERING AS A RESOURCE AT THE SYSTEM OF PROFESSIONAL EDUCATION OF BACHELORES OF SOCIAL WORK. In the article the problem of resource availability of the system of professional education of bachelors of social work in conditions of the adoption of new federal state educational standards entrenching the competency building approach is emphasized and analyzed. On the data of the conducted survey the researchers demonstrate that the volunteering and its targeted development among students majoring in social work, taking into account normative defined general cultural, general professional and professional competences, are available and effective educational resources. On the basis of the analysis of legal norms and studying of volunteering experience the correlation of spheres, objects and types of professional and volunteer activities is revealed. The paper studies the results of incorporation of future bachelors of social work into volunteer initiatives, their expert evaluation and self-assessment of students-volunteers as social work actors. In the conclusion of the article the organizational and methodical recommendations oriented on efficiency increase of volunteering resource application at high school are suggested.

Key words: professional education, bachelor of social work, volunteering, federal state educational standard, competency building approach.

Е.Н. Дронова, канд. пед. наук, доц. Алтайского государственного университета, г. Барнаул,
E-mail: elen.dronowa@yandex.ru

Ю.А. Калинина, канд. соц. наук, доц. Алтайского государственного университета, г. Барнаул,
E-mail: jul.kalinina@gmail.com

Т.В. Сиротина, канд. соц. наук, доц. Алтайского государственного университета, г. Барнаул,
E-mail: tatjanasirotnina@gmail.com

Т.В. Чуканова, канд. соц. наук, доц. Алтайского государственного университета, г. Барнаул,
E-mail: chukanova.64@mail.ru

РЕСУРС ДОБРОВОЛЬЧЕСТВА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА»

В статье актуализируется и раскрывается проблема ресурсной обеспеченности системы профессиональной подготовки бакалавров социальной работы в условиях внедрения федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения, закрепляющих компетентностные требования к результатам обучения. На основе проведенного исследования показано, что добровольчество и его целенаправленное развитие в студенческой среде с учётом нормативно заданных общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, является доступным, действенным и результативным образовательным ресурсом при подготовке бакалавров социальной работы. На основе анализа норм права и изучения опыта добровольческой деятельности устанавливается корреляция областей, объектов и видов профессиональной и добровольческой деятельности студентов. Значительное внимание уделяется результатам включения будущих бакалавров социальной работы в добровольческие инициативы, их экспертной оценке и самооценке студентов-добровольцев как субъектов социальной работы. В заключение авторами предложены организационно-методические рекомендации, направленные на повышение эффективности использования ресурса добровольчества в вузе.

Ключевые слова: профессиональное образование, бакалавр социальной работы, добровольчество, федеральный государственный образовательный стандарт, компетентностный подход.

Становление отечественной системы профессиональной подготовки специалистов по социальной работе начинается с 1991 года, когда социально-экономические и политические проблемы новой России потребовали мобилизации научно-педагогического сообщества в направлении поиска и конструирования образовательных программ, нацеленных на решение вопросов кадрового обеспечения служб, оказывающих помощь и поддержку социально уязвимым категориям населения. Как результат Приказом комитета по высшей школе Миннауки России и Госкомвуза РФ утверждается специальность «социальная работа» и в 1995 году утверждается первый государственный образовательный стандарт [1]. Последующие изменения в требованиях к профессиональной подготовке связаны с присоединением России к Болонскому процессу в 2003 году, переходом на модель «бакалавриат – магистратура» [2]. С введением в действие нового Федерального закона «Об образовании в РФ» начинают разрабатываться и внедряться федеральные государственные образовательные стандарты, в основе которых формирование профессиональных компетенций как комплекса необходимых профессионально-личностных качеств, способностей и готовности выпускника высшей школы к решению производственных задач [3]. Утверждение в 2016 году нового федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению «социальная работа» (уровень бакалавриат), в

соответствии с которым области, объекты и виды профессиональной деятельности достаточно разнообразны, актуализирует, на наш взгляд, вопросы включения в систему профессиональной подготовки наряду с основными традиционными формами учебной деятельности студентов (лекции, семинары, практика, самостоятельная работа, работа над выпускной квалификационной работой), дополнительные, содействующие повышению уровня сформированности общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций [4]. В качестве такого компонента, способного развивать дополнительные дидактические формы и методы в системе подготовки бакалавров по направлению «социальная работа» мы рассматриваем добровольчество – сферу позитивного профессионально-личностного развития и самообразования студенческой молодежи в процессе обучения в вузе.

Добровольчество как предмет исследования представлен в работах современных ученых достаточно широко. Так, например, генезис развития социального института добровольчества раскрывается в работах И.В. Антонович [5], вопросы студенческого добровольчества и его мотивационного обеспечения находят отражение в работах А.Д. Кондратьевой [6], М.В. Певной [7], развитие добровольчества как системы рассматривает Г.П. Бодренкова [8]. Вместе с тем, как показывает анализ научно-методических разработок в настоящее время, учитывая новеллы

законодательства в сфере образования, недостаточно изучено влияние добровольчества на профессиональное становление и развитие компетенций выпускников вуза, в частности, бакалавров социальной работы.

В этой связи целью нашего исследования стало определение ресурсов добровольчества, применимых в системе профессиональной подготовки бакалавров социальной работы, направленных на повышение качества подготовленности выпускника к реализации профессиональных функций в социальной практике региона. Исследование проведено в 2014 – 2017 гг. на базе кафедры социальной работы Алтайского государственного университета и включило два этапа: первый – теоретико-аналитический – направлен на выявление и сопоставление ресурсов добровольческой деятельности с требованиями к подготовке бакалавра социальной работы в соответствии с принятым стандартом; второй – эмпирический – направлен на оценку потенциала и влияния добровольческой деятельности на решение компетентностных задач, закрепляющих нормативные требования к выпускнику бакалавриата по направлению «социальная работа».

Основной исследовательский вопрос теоретико-аналитического этапа: «Почему именно добровольчество имеет существенное значение в системе профессиональной подготовки бакалавра социальной работы?». В поиске ответа на данный вопрос мы провели сравнительно-сопоставительный анализ областей, объектов, видов профессиональной деятельности бакалавра социальной работы, закрепленных федеральным государственным стандартом (определив их в качестве критериев для сравнения), и добровольческой деятельности, в которой востребованы помощь и поддержка студентов-добровольцев.

1. Критерий «область профессиональной деятельности». Опираясь на нормативно закреплённые области профессиональной деятельности бакалавра социальной работы и области добровольчества активно развивающиеся при поддержке социальных инициатив студентов [9; 10]. В результате чего установлено, что студенты-добровольцы имеют широкий спектр для профессионального саморазвития, освоения новых компетенций и получения первого опыта субъекта социальной работы в различных сферах: социальная защита (*участие в проведении независимой оценки качества оказания социальных услуг, «контрольных закупок», в подготовке информационных буклетов для населения*); социальное обслуживание (*участие в рейдовых мероприятиях совместно со специалистами, проведение по принципу «равный – равному» игровых программ для несовершеннолетних, оказание помощи ветеранам и пожилым людям на дому*); образование (*участие в проведении профилактических бесед, в акциях «Снежный десант», «Соберем ребенка в школу», «Меняем сигарету на конфету»*); здравоохранение (*организация работы клоунотерапевтов в лечебно-профилактических организациях, помощь в распространении наглядной печатной продукции медицинского содержания среди населения*); культура (*распространение социальной рекламы, регистрация участников культурно-массовых мероприятий, организация работы мобильного социального театра*); медико-социальная экспертиза (*помощь в сопровождении представителей маломобильных групп населения, просвещение по тематическим вопросам в социальных сетях в режиме виртуального консультирования, индивидуальный помощник для лиц с ограниченными возможностями*); пенитенциарная система (*участие в проведении социально-реабилитационных занятий, посреднические услуги в поиске и установлении контактов с родственниками, дистанционное консультирование по социально-правовым вопросам*); занятость населения (*участие в организации ярмарок вакансий, мониторинге рынка труда*); миграционная политика (*участие в программах адаптации, информирование*); производственная сфера (*помощь специалистам кадровых служб, участие в добровольческих инициативах, поддерживаемых на производстве – экологических, информационных, шефских*); некоммерческий сектор (*участие в реализации социальных проектах общественных организаций*).

2. Критерий «объект профессиональной деятельности». По данному критерию к объектам профессиональной деятельности относятся лица, семьи и группы населения, нуждающиеся в социальной защите. Анализируя опыт участия студентов в добровольческой деятельности социально-ориентированных общественных организаций Алтайского края, в соответствии с Федеральным законом «Об основах социального обслуживания граждан в РФ» [11], в котором статьей 15 закреплены обстоятельства признания нуждающимся, заключаем, что

объектами добровольческой деятельности студентов выступают: инвалиды и лица с ограниченными возможностями (*проект «Интегративный лагерь для семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями, и здоровых детей «Наша Солнечная смена» Алтайской региональной общественной организации родителей, воспитывающей детей с синдромом Дауна, «Солнечный круг» по созданию условий для взаимодействия и взаимообмена социальным опытом между детьми с синдромом Дауна и здоровыми детьми*); несовершеннолетние, лишенные родительского попечения с трудностями в социальной адаптации (*проект «Хочу учиться» корпоративного благотворительного фонда «Катрен», направленный на оказание помощи воспитанников интернатов и детских домов в обучении и подготовке к ЕГЭ, профориентации, развитии коммуникативных навыков*); лица с аддитивным поведением (*проект «Здоровье. Смысл. Жизнь» Новоалтайской общественной организации «Матери против наркотиков», ориентированный на кооперацию представителей общественного сектора, родителей и всех заинтересованных лиц для реализации стратегии противодействия распространения наркотических средств в молодежной среде*); лица без определенного места жительства (*проект «Общественный центр гуманитарной помощи» Алтайского краевого отделения общероссийской общественной организации «Российский Красный Крест», предусматривающий подготовку добровольцев для участия в гуманитарных акциях для лиц, оказавшихся в трудной жизненной ситуации*); малоимущие граждане (*проект «Социокультурный экспресс «Семья+» Алтайской краевой женской общественной организации «Отклик», обеспечивающий подготовку добровольцев для индивидуального сопровождения семей с детьми на выездных экскурсионных мероприятиях*).

3. Критерий «виды профессиональной деятельности». Данный критерий, считаем, является интеграционным, результирующим, так как он количественно и качественно демонстрирует достижения в системе подготовки бакалавров по направлению «социальная работа» на основании включения студентов в различные области добровольческой деятельности с различными целевыми группами. Виды профессиональной деятельности, отвечающие рассматриваемому федеральному государственному образовательному стандарту, и компоненты готовности бакалавров направления «социальная работа» осваиваются обучающимися через ресурсы добровольчества и учебного процесса (см. табл. 1).

В целом, реализация первого этапа исследования показывает, что существует корреляция между критериями профессиональной деятельности и ресурсами добровольчества как содержательными и организационными компонентами, обеспечивающими их выполнение в системе профессиональной подготовки бакалавров социальной работы, что студенческое добровольчество с целевыми установками на профессионализацию, выступает доступным и необходимым образовательным ресурсом.

Следуя и соблюдая рассмотренные критерии в практике подготовки бакалавров социальной работы в Алтайском государственном университете, мы обратились к эмпирическому исследованию результативности включения студентов, обучающихся по направлению «социальная работа», в добровольческую деятельность. Методами исследования выступили экспертный опрос и анкетирование студентов-добровольцев – будущих бакалавров социальной работы, имеющих опыт добровольческой деятельности.

Цель экспертного опроса состояла в определении компетенций, закрепленных федеральным государственным образовательным стандартом, развитию которых способствует занятие добровольческой деятельностью. Анализ полученных данных показывает, что в блоке общекультурных и общепрофессиональных компетенций, согласно экспертной оценке, наибольшее развитие получают: способности работы в коллективе и в нестандартных ситуациях (по 90%); устная и письменная речь (70%); стремление к саморазвитию (60%); культура мышления (50%); критическая самооценка и профессиональная мотивация (50%); готовность к применению знаний на практике (50%). В блоке общепрофессиональных компетенций доминирует способность осознать социальную значимость профессии (90%). Блок профессиональных компетенций дифференцирован по видам деятельности: «социально технологическая деятельность» – готовность решать проблемы клиента (70%), соблюдение профессиональной этики (50%), инновационная деятель-

Таблица 1

Виды профессиональной деятельности и поддержка готовности студентов-добровольцев, обучающихся по направлению «социальная работа», к их реализации

Виды профессиональной деятельности	Виды готовности и способы их поддержки		
	Мотивационная	Теоретико-технологическая	Операционно-деятельностная
Социально-технологическая	<p><i>Ресурс добровольчества:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - формирование установки на принятие ценностей добровольчества и благотворительности; - делегирование инициативы и ответственности добровольцам; - активизация личностных качеств (сострадание, альтруизм, доброта и др.); - поддержка профессионально-личностного саморазвития добровольца; 	<p><i>Ресурс добровольчества:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - включение добровольцев в обучающие тренинги, организуемые социально-ориентированными общественными организациями; - развитие системы стажировок для добровольцев за счет грантовых социальных проектов; - помощь студентам в создании и регистрации социально-ориентированных общественных объединений; 	Включение добровольцев в качестве исполнителей в реализацию социальных практик: «старший брат», «виртуальный консультант», «домашний помощник», «доктор клоун», «выездной интенсив», «служба примирения», «группа взаимопомощи», «социальный патронаж», «игровая кладовая», «эстафета доброты» и др.
Организационно-управленческая	<p>- положительная обратная связь и благодарность получателей помощи добровольцам.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - организация системы наставничества «специалист – доброволец» через взаимодействие выпускающей кафедры с поставщиками социальных услуг: некоммерческими и коммерческими организациями, социальными предпринимателями. 	Образование волонтерского центра (отряда добровольцев) и организация студенческого самоуправления в созданном объединении.
Исследовательская	<p><i>Ресурс учебного процесса:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -повышение успеваемости благодаря приобретенным компетенциям и опыту социальной работы; - учет добровольческих интересов и инициатив студентов в процессе организации прохождения практики; 	<p><i>Ресурс учебного процесса:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - включение в учебный план (вариативная часть) учебной дисциплины «Добровольчество и благотворительность»; 	Проведение исследований курсовых, выпускной квалификационной работы, объектом которых выступает добровольчество как социальный институт.
Социально-проектная	<ul style="list-style-type: none"> - обеспечение непрерывности и преемственности добровольческих инициатив между студентами младших и старших курсов; 	<ul style="list-style-type: none"> - разработка и реализация тематических программ повышения квалификации для лидеров студенческого самоуправления; 	Включение студентов в подготовку грантовых заявок по социальным проектам, их реализацию и оценку эффективности.
Педагогическая	<ul style="list-style-type: none"> - проведение учебных занятий (мастер-классов, экскурсий, семинаров и др.) в сотрудничестве с работодателями на базе организаций, поддерживающих добровольческое движение. 	<ul style="list-style-type: none"> - построение социальной сети взаимодействия добровольцев разных вузов через проведение совместных семинаров, конференций, круглых столов. 	Включение студентов в проведение социально-педагогических занятий информационного, профилактического, реабилитационного характера по принципу «равный -равному» на базе образовательных и социозащитных организаций.

ность (50%), разработка и реализация социальных технологий (50%), посредническая, социально-профилактическая, консультационная деятельность (50%); «исследовательская деятельность» – выявление, формулирование и разрешение проблемы (70%), определение ценности решаемых исследовательских задач (70%), прогнозирование, проектирование, моделирование и экспертная оценка (50%), использование результатов научных исследований (40%), составление практических рекомендаций (40%); «организационно-управленческая деятельность» – разработка предложений по повышению эффективности работы (70%), координация деятельности по выявлению нуждающихся (60%), учёт особенностей клиентов (50%), проведение переговоров (50%); «социально-проектная деятельность» – разработка инновационных социальных проектов (70%), проектирование в сфере привлечения средств и проектирование в конкретном случае трудных жизненных ситуаций (по 70%).

Полученные экспертные оценки легли в основу анкеты для студентов-добровольцев 1-4 курсов. Анализируя ответы студентов в части влияния добровольчества на формирование профессиональных компетенций, мы получили следующие результаты: добровольческая деятельность способствует приобретению профессиональных навыков (83%), но при этом сфера добровольческих инициатив должна отвечать содержанию социальной работы (17%); приобретение профессиональных навыков служит мотивом в занятии добровольческой деятельностью (60%); добровольческая деятельность способствует формированию общекультурных компетенций, обозначенных

экспертами, считают 50%; в социально-технологическом компоненте добровольцы отмечают, прежде всего, развитие компетенций в вопросах соблюдения профессиональной этики и готовности решать проблемы клиента (50%); исследовательские компетенции формируются в полном объеме, но преобладает формирование компетенции по выявлению, формулированию и решению проблемы (100%); добровольческая деятельность также способствует формированию всех представленными экспертами организационно-управленческих компетенций (100%); наименьшее развитие, по мнению студентов, получают социально-проектные компетенции, так как требуют постоянного консультирования, наставничества и в силу недостаточной теоретико-технологической подготовки проявляются в основном через участие в проекте на основном этапе, а на этапах подготовительном (разработка проекта, подача заявки) и заключительном (аналитика и подведение итогов) чаще всего студенты исключены из системы социального взаимодействия (90%). Отвечая на вопрос «Станет ли опыт добровольчества полезным в профессии?», 40% респондентов считают, что опыт добровольчества будет скорее полезен в их профессиональной деятельности и 60% уверены, что данный опыт им пригодится. В заключение опроса добровольцы отметили положительные эффекты добровольческой деятельности, влияющие на их профессионально-личностное развитие, среди названных ими слагаемых успеха: «*работа в коллективе, стремление к саморазвитию, применение теоретических знаний на практике*», «*целеустремленность*», «*умение открыто выразить*

свои мысли, свое мнение по поводу чего-либо», «новые знания», «собирается с мыслями и силами в стрессовой ситуации, управление эмоциями», «сочувствие к проблемам людей, ответственность», «умение находить общий язык с клиентом, коммуникабельность, опыт общения», «доброта», «саморазвитие». Все опрошиваемые отметили, что деятельность добровольца связана с будущей профессией и способствует приобретению практического профессионального опыта.

Таким образом, результаты экспертной оценки, демонстрирующие профессиональную значимость освоения студентом социальной роли «добровольца», а также удовлетворенность и результативность её освоения в процессе обучения служат основанием для активной интеграции добровольческих ресурсов в систему профессиональной подготовки бакалавров социальной работы.

Подводя итоги исследования, опираясь на полученные данные и опыт педагогической работы со студентами добровольцами в высшей школе, мы разработали комплекс организационно-методических рекомендаций по сопровождению добровольческой деятельности студентов направления «социальная работа», следование которым содействует решению задач в системе профессионального образования бакалавра:

- Мотивация студентов на участие в добровольческой деятельности зависит от степени включенности самих субъектов педагогического процесса в добровольческие инициативы, гибкости графика учебного процесса, инновационности реализуемых студентами-добровольцами социальных технологий, демонстрации положительных эффектов добровольчества в процессе

преподавания специальных учебных дисциплин, выстраивания демократичных субъект-субъектных отношений в системе «преподаватель – студент».

- Непрерывность и преемственность в развитии добровольческих инициатив бакалавров направления «социальная работа» обеспечивается созданием и регистрацией общественной организации, членами которой выступают преподаватели выпускающей кафедры и студенты. Такое формирование позволяет самостоятельно участвовать в конкурсах социальных проектов и привлекать финансовые ресурсы для развития добровольческой деятельности в студенческой среде.

- Вариативность добровольческой деятельности поддерживается посредством выстраивания профессионального сотрудничества с некоммерческими и коммерческими организациями как субъектами социального обслуживания различных категорий нуждающихся.

- Технологичность добровольческих инициатив требует организации целенаправленного обучения мотивированных студентов-добровольцев за пределами учебного плана и создания стажировочных площадок в социальном партнерстве с работодателями и кооперации с другими добровольческими объединениями.

- Результативность добровольческой деятельности оценивается с точки зрения содействия добровольческой помощи в решении проблем клиента и профессионально-личностного развития студента-добровольца как субъекта социальной работы, обладающего общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями.

Библиографический список

1. Государственный образовательный стандарт «Государственные требования к обязательному минимуму содержания и уровню подготовки выпускника по специальности 022100 – «Социальная работа». Available at: http://www.edu.ru/db/portal/spe/gos_old/022100.htm
2. Муратова В.К., Черватюк Т.В. Реформа высшего образования: Болонский процесс, интеграция в мировое сообщество. *Актуальные проблемы современности: наука и общество*. 2014; 1: 49 – 54.
3. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». *Собрание законодательства РФ*. 2012; 53 (ч. 1): Ст. 7598.
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 12.01.2016 г. № 8 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 39.03.02 Социальная работа (уровень бакалавриат)». Available at: <http://www.pravo.gov.ru>
5. Антонович И.В. Вектор молодёжного добровольчества в России на современном этапе. *Социология в современном мире: наука, образование, творчество*. 2013; 5: 23 – 26.
6. Кондратьева А.Д. Мотивационные основы молодёжного добровольчества в условиях современной российской действительности. *Материалы всероссийской научно-практической конференции «Социальный активизм молодежи региона»*, Тюмень: ТИУ, 2014: 35 – 39.
7. Певная М.В. Студенческое волонтерство: особенности деятельности и мотивации. *Высшее образование в России*. 2015; 6: 81 – 86.
8. Бодренкова Г.П. *Системное развитие добровольчества в России: от теории к практике*. Москва: АНО «СПО СОТИС», 2013.
9. Дронова Е.Н. Добровольчество как ресурс социально-педагогического образования будущих субъектов системы профилактики. *Концепт*. 2014; Т. 20: 3426 – 3430. Available at: <http://e-koncept.ru/2014/54949.htm>
10. Дронова Е.Н., Мазайлова Т.А. Социальный проект как способ развития личностных и профессиональных компетенций. *Избранные труды международной конференции «Ломоносовские чтения на Алтае: фундаментальные проблемы науки и образования»*, Барнаул: Алтайский государственный университет, 2014: 37 – 40.
11. Федеральный закон от 28.12.2013 № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации». *Собрание законодательства РФ*. 2013; № 52 (ч. 1): Ст. 7007.

References

1. Gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart «Gosudarstvennye trebovaniya k obyazatel'nomu minimumu sodержaniya i urovnyu podgotovki vypusknika po special'nosti 022100 – «Social'naya rabota». Available at: http://www.edu.ru/db/portal/spe/gos_old/022100.htm
2. Muratova V.K., Chervatyuk T.V. Reforma vysshego obrazovaniya: Bolonskiy process, integraciya v mirovooe soobshchestvo. *Aktual'nye problemy sovremennosti: nauka i obschestvo*. 2014; 1: 49 – 54.
3. Federal'nyy zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii». *Sobranie zakonodatel'stva RF*. 2012; 53 (ch. 1): St. 7598.
4. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 12.01.2016 g. № 8 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 39.03.02 Social'naya rabota (uroven' bakalavriat)». Available at: <http://www.pravo.gov.ru>
5. Antonovich I.V. Vektor molodezhnogo dobrovol'chestva v Rossii na sovremennom etape. *Sociologiya v sovremennom mire: nauka, obrazovanie, tvorchestvo*. 2013; 5: 23 – 26.
6. Kondrat'eva A.D. Motivacionnye osnovy molodezhnogo dobrovol'chestva v usloviyah sovremennoj rossijskoj dejstvitel'nosti. *Materialy vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Social'nyy aktivizm molodezhi regiona»*, Tyumen': TIU, 2014: 35 – 39.
7. Pevnaya M.V. Studencheskoe volonterstvo: osobennosti deyatel'nosti i motivacii. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2015; 6: 81 – 86.
8. Bodrenkova G.P. *Sistemnoe razvitie dobrovol'chestva v Rossii: ot teorii k praktike*. Moskva: AНО «SPO SOTIS», 2013.
9. Dronova E.N. Dobrovol'chestvo kak resurs social'no-pedagogicheskogo obrazovaniya buduschih sub'ektov sistemy profilaktiki. *Koncept*. 2014; Т. 20: 3426 – 3430. Available at: <http://e-koncept.ru/2014/54949.htm>
10. Dronova E.N., Mazajlova T.A. Social'nyy proekt kak sposob razvitiya lichnostnyh i professional'nyh kompetencij. *Izbrannye trudy mezhdunarodnoj konferencii «Lomonosovskie chteniya na Altae: fundamental'nye problemy nauki i obrazovaniya»*, Barnaul: Altajskij gosudarstvennyj universitet, 2014: 37 – 40.
11. Federal'nyy zakon ot 28.12.2013 № 442-FZ «Ob osnovah social'nogo obsluzhivaniya grazhdan v Rossijskoj Federacii». *Sobranie zakonodatel'stva RF*. 2013; № 52 (ch. 1): St. 7007.

Статья поступила в редакцию 05.06.17

УДК 378

Ivanina R.V., senior lecturer, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: regina.ivanina2016@yandex.ru

FORMATION OF PIANO SKILLS AT STUDENTS OF MUSIC SPECIALTIES UNDER CONDITION OF THE COMPETENT APPROACH. The article reveals the problem of implementing a competence approach in work with music students in piano classes. The research is based on the analysis of competencies, provided for by the educational standards of higher education in the areas of training "Musical Art of Variety" and "Musical Performing Arts". A number of competences, formed by the subject "Piano", are singled out. They are grouped into blocks according to the principle of developing certain piano playing skills. The work also notes some pedagogical methods that facilitate the development of these skills. The presented material allows drawing a conclusion about the actualization in the work of the teacher of a new level of systemic-pedagogical thinking, combined with creative inspiration based on an individual approach to each student.

Key words: piano, development of piano playing skills, competence approach.

*Р.В. Иванина, доц. Московского государственного института культуры, г. Москва,
E-mail: regina.ivanina2016@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ПИАНИСТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

В статье раскрывается проблема реализации компетентностного подхода в работе со студентами-музыкантами на занятиях по предмету «Фортепиано». На основе анализа компетенций, предусмотренных образовательными стандартами высшего образования по направлениям подготовки «Музыкальное искусство эстрады» и «Музыкально-исполнительское искусство», выделены компетенции, формируемые дисциплиной «Фортепиано». Они сгруппированы в блоки по принципу развития определенных пианистических навыков. Попутно даются педагогические методы, способствующие развитию данных навыков. Представленный материал позволяет сделать вывод об актуализации в работе педагога нового уровня системно-педагогического мышления в сочетании с творческими методами на основе индивидуального подхода.

Ключевые слова: фортепиано, развитие пианистических навыков, компетентностный подход.

Стремительные изменения в современном обществе влекут неизбежные преобразования в системе образования, которые активно проявлены на всех его уровнях и ступенях, начиная с дошкольного образования и заканчивая послевузовской подготовкой. Все изменения содержания профессионального образования ориентированы, прежде всего, на повышение качества подготовки выпускника, который будет способен к адекватной оценке постоянно изменяющихся социально-экономических условий, к самостоятельному творческому мышлению, к эффективным профессиональным решениям. Одним из направлений модернизации содержания современного образования стал компетентностный подход, который направлен, прежде всего, на результат обучения как определенный набор знаний и навыков.

Реализация компетентностного подхода в творческом образовании ставит сложные задачи как перед разработчиками компетенций, так и перед педагогами. Вопросам формирования компетенций в образовательных программах для студентов-музыкантов посвящено большое количество педагогических исследований. Важной проблемой является содержание самого понятия «компетентность» в его применении к обучению музыкантов. Так, Ю.А. Калинина отмечает: «Очевидно, что компетентность музыканта нельзя ограничивать только уровнем владения узкоспециальными навыками – мастерством игры на музыкальном инструменте, виртуозностью пения или блестящей техникой дирижирования» [1, с. 174].

В свете вопроса о компетентности музыканта важно рассмотреть проблему формирования пианистических навыков у студентов-исполнителей на оркестровых струнных, духовых и эстрадных инструментах в условиях компетентностного подхода.

Предмет «Фортепиано» играет значительную роль в обучении студентов-музыкантов всех направлений подготовки. Основной целью дисциплины Фортепиано является воспитание специалистов, владеющих пианистическим музыкально-исполнительским мастерством, необходимым для осуществления профессиональной деятельности. Кроме того, курс «Фортепиано» направлен на формирование художественной культуры и исполнительского мастерства студентов, его педагогические задачи исходят из высокого воспитательного, художественного и творчески развивающего потенциала фортепианного исполнительства.

О значении и роли данного предмета в образовательной программе музыканта можно говорить бесконечно. Обратимся к анализу компетенций, предусмотренных Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования по направлениям подготовки «Музыкальное искусство

эстрады» (53.03.01) и «Музыкально-исполнительское искусство» (53.03.02) [2].

Так, если в стандарте по направлению подготовки «Музыкальное искусство эстрады» (профиль: «Инструменты эстрадного оркестра») представлена компетенция, связанная с фортепианным исполнительством: *способность использовать фортепиано в своей профессиональной (исполнительской, педагогической) деятельности (ПК-14)*, то в стандарте по направлению подготовки «Музыкально-исполнительское искусство» нет ни одной компетенции, указывающей на необходимость овладения музыкантом фортепианными навыками. В данном случае, при разработке курса «Фортепиано» внимание преподавателей направляется на профессиональные компетенции в области музыкально-исполнительской деятельности, а также на некоторые общепрофессиональные и общекультурные компетенции.

Мы провели анализ всего перечня компетенций, выделив те из них, которые коррелируют с задачами курса «Фортепиано», и формированию которых занятия на фортепиано будут способствовать наилучшим образом. Данный анализ показывает следующее: в стандарте по направлению подготовки «Музыкальное искусство эстрады» (профиль: «Инструменты эстрадного оркестра») компетенция, связанная с фортепианным исполнительством имеет очень обобщенное содержание, которое требует раскрытия путем перечисления конкретных навыков фортепианной подготовки студента; во втором случае – в стандарте по направлению подготовки «Музыкально-исполнительское искусство» – понятие о компетентности студента в области фортепианного исполнительства будет складываться из ряда профессиональных компетенций.

Насущной проблемой в данной ситуации становится разработка педагогической тактики формирования компетенций на уроках курса «Фортепиано» у студентов-исполнителей. В целях разработки системы педагогических методов, мы разбили компетенции на несколько групп, связав каждую группу с определенным обобщенным навыком исполнительского мастерства, здесь же предложены педагогические методы, способствующие формированию указанных навыков.

Группа компетенций, направленных на развитие *способности к постижению художественного смысла произведения: способность применять теоретические знания в профессиональной деятельности, постигать музыкальное произведение в культурно-историческом контексте (ОПК-3); способность постигать музыкальное произведение в культурно-историческом контексте (ПК-4); способность и готовность к овладению музыкально-текстологической культурой,*

к углубленному прочтению и расшифровке авторского (редакторского) нотного текста (ПК-5); способность применять теоретические знания в музыкально-исполнительской деятельности (ПК-15). Важнейшим методическим принципом при формировании данной группы компетенций является принцип историко-стилевого осмысления произведения как культурного текста конкретной эпохи, со свойственной данной эпохе системой образов и атрибутикой музыкального языка. Каждая эпоха вырабатывает свои отличительные ритмические, гармонические, фактурные модели, которые наиболее адекватно отражают эстетическую природу искусства того или иного времени, свойственную ему систему художественных образов и т. д. Владение знаниями о музыкальных стилях помогает выдерживать принцип аутентичности как соответствия авторскому оригиналу.

Группа компетенций, направленных на **совершенствование фортепианной техники и исполнительского мастерства**: способность совершенствовать культуру исполнительского интонирования, мастерство в использовании комплекса художественных средств исполнения в соответствии со стилем музыкального произведения (ПК-6); готовность к постижению закономерностей и методов исполнительской работы над музыкальным произведением, подготовки произведения, программы к публичному выступлению, студийной записи, задач репетиционного процесса, способов и методов его оптимальной организации в различных условиях (ПК-7); готовность к пониманию и использованию механизмов музыкальной памяти, специфики слухо-мыслительных процессов, проявлений эмоциональной, волевой сфер, работы творческого воображения в условиях конкретной профессиональной деятельности (ПК-8). В развитии данной группы компетенций существенную роль играет мотивация. Здесь важно привлекать опыт выдающихся исполнителей, анализировать исполнительские приемы и техники разных пианистов [3]. Кроме того, необходимо актуализировать и развивать музыкальные способности, а так же обучать их использовать в своей практике. Так, важно показать в процессе разучивания произведения работу зрительной, мышечной, слуховой, ладоинтонационной, гармонической памяти. При этом можно исследовать, какой вид памяти развит у данного молодого исполнителя наилучшим образом, и, опираясь на него, стараться постепенно развивать и задействовать другие виды. Саморефлексия в данном виде работы как способность к самодиагностике, самоанализу является необходимым фактором [4].

Компетенции, направленные на **развитие способности ставить и воплощать художественные и творческие задачи**: способность осознавать специфику музыкального исполнительства как вида творческой деятельности (ОПК-1); способность критически оценивать результаты собственной деятельности (ОПК-2); способность создавать индивидуальную художественную интерпретацию музыкального произве-

дения (ПК-2); способность пользоваться методологией анализа и оценки особенностей исполнительской интерпретации, национальных школ, исполнительских стилей (ПК-3). Весьма эффективным методическим приемом в развитии данной группы компетенций является работа по анализу и сравнению различных исполнительских интерпретаций одного и того же произведения. Постепенно на основе этой работы формируется собственное творческое видение музыкального образа, возникает интерес к поиску выразительных возможностей для его воплощения [5].

Группа компетенций, направленная на формирование **исполнительского артистизма и готовности к публичным выступлениям**: способность демонстрировать артистизм, свободу самовыражения, исполнительскую волю, концентрацию внимания (ПК-1); готовность организовывать свою практическую деятельность: интенсивно вести репетиционную (ансамблевую, концертмейстерскую, сольную) и концертную работу (ПК-9). Одним из важных методических принципов является способность к правильному настрою перед концертным выступлением, которая включает множество психологических приемов, таких как преодоление сценического волнения, акцентуация на музыкальном образе, умение выстроить внутренний контакт с публикой.

Группа компетенций, связанных с развитием **способности к самообучению**: готовность к самоорганизации и самообразованию (ОК-6); способность и готовность к постоянной и систематической работе, направленной на совершенствование своего исполнительского мастерства (ПК-10). Существенную роль в формировании данной группы компетенций играет навык самооценки. Адекватная самооценка позволяет определить пробелы в знаниях и навыках и выстроить тактику их устранения путем самообучения – чтения литературы, прослушивания и анализа различных интерпретаций. Саморегулирование и самокорректировка – не самодостаточные процессы самостоятельной работы студента, они нуждаются в правильной организации самостоятельной работы. На самостоятельные занятия в курсе «Фортепиано», как правило, отводится значительное количество времени. От способности правильно организовать самостоятельную работу во многом зависит успех всей исполнительской практики. Педагог обязан помочь студенту в планировании самостоятельных занятий.

В результате мы видим, что процесс работы педагога-пианиста, направленный на развитие пианистических навыков в условиях компетентного подхода в работе со студентами исполнительских специальностей, требует от него актуализации нового уровня системно-педагогического мышления в сочетании с творческим вдохновением. При этом необходимым основанием всей педагогической работы остается индивидуальный подход к каждому студенту, учитывающий его базовую фортепианную подготовку, уровень музыкальности и общие личностные качества.

Библиографический список

1. Калинина Ю.А. Проблемы реализации компетентного подхода в профессиональном музыкальном образовании. *Психология и педагогика*. 2009; 3: 174 – 176.
2. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов. Available at: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/103>
3. Алексеев А.Д. *Методика обучения игре на фортепиано*. Москва: Музыка, 1978.
4. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Мысль, 1975.
5. Нейгауз Г.Г. *Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога*. Москва: Музыка, 1988.

References

1. Kalinina Yu.A. Problemy realizacii kompetentnostnogo podhoda v professional'nom muzykal'nom obrazovanii. *Psichologiya i pedagogika*. 2009; 3: 174 – 176.
2. Portal Federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov. Available at: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/103>
3. Alekseev A.D. *Metodika obucheniya igre na fortepiانو*. Moskva: Muzyka, 1978.
4. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*. Moskva: Mysl', 1975.
5. Neigauz G.G. *Ob iskusstve fortepianno' igry: Zapiski pedagoga*. Moskva: Muzyka, 1988.

Статья поступила в редакцию 01.06.17

УДК 378

Naumov A.I., Deputy Chief of Training Division, Ryazan higher airborne troop orders of Suvorov twice Commander's command school n.a. Army General V.F. Margelov; postgraduate, Military University of the Russian Federation (Ryazan, Russia), E-mail: andrey_naumov_79@mail.ru

DIDACTIC MODELING OF TRAINING CADETS OF THE MILITARY COMMAND UNIVERSITIES: BASICS, CONTENTS AND STRUCTURAL FEATURES. Modern conditions of developing a commanding officer's official activity are governed by the enhanced role of professional competencies that determine exclusive standards for the quality of military command universities students' train-

ing and their competencies. This makes it necessary to introduce instructional modeling of students' efficient vocational training on the basis of module teaching technology based on a competence building approach. The article presents the basics, contents and structural features of instructional modeling of vocational training of military command universities students. The result of the didactic simulation training of cadets will be the creation of a didactic model, which can be introduced into the educational process of the military command universities and can guarantee the strengthening of its effectiveness.

Key words: vocational training, military command universities, learning process, instructional modeling, module teaching technology, competence building approach.

А.И. Наумов, заместитель начальника учебно-методического отдела ФГКВОУ ВО «Рязанское высшее воздушно-десантное ордена Суворова дважды Краснознаменное командное училище имени генерала армии В.Ф. Маргелова» МО РФ, соискатель ФГКВОУ ВО «Военный университет» МО РФ, г. Рязань, E-mail: andrej_naumov_79@mail.ru

ДИДАКТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ КОМАНДНЫХ ВУЗОВ: СУЩНОСТЬ, СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ

Современные условия развития служебной деятельности офицера командного профиля, обусловленные возросшей ролью профессиональных компетенций, определяют повышенные требования к качеству подготовки курсантов военных командных вузов и их компетентности, что создает необходимость дидактического моделирования эффективной профессиональной подготовки курсантов на основе модульной технологии обучения, базирующейся на компетентностном подходе. В статье раскрыты сущность, содержание и структурные особенности дидактического моделирования профессиональной подготовки курсантов военных командных вузов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, военные командные вузы, образовательный процесс, дидактическое моделирование.

Современная профессиональная подготовка курсантов, реализуемая в военных командных вузах МО РФ, рассмотренная с позиции дидактического моделирования, представляет собой интеграцию нескольких дидактических процессов: процесса моделирования, процесса функционирования и процесса совершенствования подготовки. В этой статье мы рассмотрим процесс дидактического моделирования профессиональной подготовки курсантов, его сущность, содержание и структурные особенности. Метод моделирования является интегративным, он позволяет объединить эмпирическое и теоретическое в педагогическом исследовании, т.е. сочетать в ходе изучения педагогического объекта эксперимент с построением логических конструкций и научных абстракций [1, с. 14].

Общие основы современной теории моделирования были заложены в работах С.И. Архангельского, В.Г. Афанасьева, С.Я. Батышева, А.А. Братко, Т.И. Шамовой, В.А. Ясвина и др., где моделирование начинается строиться на системных идеях и осознаётся как специфический нелинейный научный процесс, имеющий сложную структуру. Определение моделирования, наиболее полно отражающее специфику исследования, представлено в работе С.М. Вишняковой, где «моделирование – материальное или мысленное имитирование реально существующей педагогической системы путем создания специальных аналогов (моделей), в которых воспроизводятся принципы организации и функционирования этой системы» [2, с. 170].

Педагогическая сущность моделирования профессиональной подготовки специалистов уточнена в исследованиях таких ученых, как Ю.А. Бахарев, А.И. Богатырев, А.В. Гладков, В.И. Гонца, Н.А. Дмитриев, Л.Ю. Кривцов, В.А. Меховников, Д.А. Погонишева, В.Ю. Полунин, В.А. Шняк и др., занимающихся проблемами педагогики высшего образования [3; 4; 5; 6 и др.].

Изучение проблемы дидактического моделирования профессиональной подготовки курсантов в психолого-педагогической науке позволило выявить его сущность, как особый закономерный и противоречивый педагогический процесс, являющийся комплексом научно подтвержденных процедур дидактического моделирования, имеющих под собой твердую методическую основу и обеспечивающих собой создание эффективной дидактической модели профессиональной подготовки курсантов с использованием учебных модулей как средства и условия повышения эффективности профессиональной подготовки курсантов военных командных вузов. В дидактической модели цели, содержание и результаты профессиональной подготовки курсантов сформулированы в компетентностном формате и учитывают динамические изменения военно-профессиональной деятельности офицера командного профиля.

Содержание процесса дидактического моделирования профессиональной подготовки курсантов военных командных вузов включает в себя следующие компоненты: формирование исходных данных дидактического моделирования профессиональной

подготовки курсантов; проверка взаимообусловленности модели офицера командного профиля и модели профессиональной подготовки курсантов; определение системообразующих факторов процесса дидактического моделирования профессиональной подготовки курсантов; формирование целевых установок дидактической модели и каждого учебного модуля профессиональной подготовки курсантов; разработка и реализация дидактической модели профессиональной подготовки курсантов с использованием модульной технологии обучения, базирующейся на компетентностном подходе, как условия повышения эффективности данного процесса; планирование и организация образовательной деятельности вузов на основе дидактической модели профессиональной подготовки курсантов, обеспечение её эффективного развития и функционирования в рамках образовательного процесса.

Данный подход к рассмотрению сущности и содержания процесса дидактического моделирования профессиональной подготовки курсантов военных командных вузов предусматривает не простое описание исследуемого явления, а объяснение и познание его структуры.

Структура дидактического моделирования профессиональной подготовки курсантов, позволяющая обеспечить повышение эффективности и максимальной оптимизации данного процесса, представляет собой систему, состоящую из совокупности устойчивых взаимосвязей, обеспечивающих определенную целостность и единство, и включает в себя: выявление субъектов и объектов дидактического моделирования; определение целей, задач и функций дидактического моделирования; выявление закономерностей и противоречий, проявляющихся в процессе дидактического моделирования; выбор принципов дидактического моделирования; выявление форм, методов и средств дидактического моделирования профессиональной подготовки курсантов военных командных вузов.

Все структурные элементы исследуемого процесса полностью взаимосвязаны и призваны реализовать формирование у курсантов компетенций военно-профессиональной деятельности.

Субъектами являются руководящий и преподавательский состав вузов, организующий учебную, методическую и научную деятельность, имеющий необходимый уровень педагогического мышления, обладающий современными педагогическими технологиями и действующий как сознательный преобразователь существующего образовательного процесса. Также субъектами этого процесса будет являться руководящий состав воинских частей и соединений, где проходят дальнейшую службу выпускники, это позволит конкретизировать содержание компонентов процесса дидактического моделирования, своевременно и оперативно вносить в него необходимые коррективы.

Однозначно субъектами дидактического моделирования необходимо считать и самих курсантов, являющихся центральным

звеном этого процесса, так как успешное формирование, развитие и закрепление профессионально важных компетенций, позволяющих качественно и эффективно выполнять задачи военно-профессиональной деятельности в мирное и военное время, определяется их активно-деятельностным участием, отношением и мотивацией к обучению и становлению, стремлением к развитию продуктивного мышления, активизации познавательной самостоятельной учебной деятельности, формированию субъектной позиции в обучении.

Объектом выступает профессиональная подготовка курсантов военных командных вузов, ее содержание и компоненты, а также педагогические условия её осуществления, характер взаимоотношений субъектов дидактического моделирования.

Цель дидактического моделирования состоит в том, чтобы, создав и внедрив в образовательный процесс военных командных вузов эффективную дидактическую модель профессиональной подготовки курсантов, основанную на модульной технологии обучения и компетентностном подходе, созданием самоорганизующейся, контролируемой и корректируемой обучающей среды добиться целенаправленного повышения эффективности профессиональной подготовки курсантов.

Исследования показывают, что в процессе дидактического моделирования профессиональной подготовки курсантов военных командных вузов реализуются педагогические функции, являющиеся одной из главных предпосылок развития и совершенствования профессиональной подготовки курсантов, которые условно можно разделить на общие и специальные (таблица 1).

Изучение педагогической практики показало, что основными закономерностями исследуемого процесса являются: соответствие состояния процесса дидактического моделирования уровню развития педагогической науки, разработанности теоретических основ дидактического моделирования в педагогике высшей военной школы, изучения практической профессиональной деятельности выпускников военных командных вузов; соответствие целей, задач и содержания дидактической модели профессиональной подготовки курсантов требованиям ФГОС ВО и квалификационным требованиям к выпускникам, определяющих профессиональные компетенции офицера командного профиля; соответствие управляющих воздействий субъектов дидактического моделирования целевым установкам профессиональной подготовки и мотивациям курсантов военных командных вузов.

Как известно, источником развития военно-педагогического процесса являются объективно присущие ему противоречия [7, с. 40]. Основным из них будет являться противоречие между проектируемой дидактической моделью профессиональной подготовки курсантов военных командных вузов и реальной профессиональной деятельностью офицера командного профиля в войсках. Все выявленные противоречия предстают перед субъектами проектной деятельности по созданию дидактической модели в виде различных проблем и трудностей, которые нужно разрешить. Именно эти закономерности и противоречия определяют основные принципы дидактического моделирования профессиональной подготовки курсантов военных командных вузов.

Таблица 1

Функции дидактического моделирования профессиональной подготовки курсантов военных командных вузов

	Функции	Характеристики
Общие	Организационная	Определяет порядок организации деятельности руководящего и преподавательского состава по созданию дидактической модели профессиональной подготовки и деятельность самих обучающихся в процессе овладения профессиональными компетенциями.
	Дидактическая	Формирует профессиональные компетенции, которыми должен овладеть выпускник военного командного вуза, обеспечивает создание эффективной дидактической модели профессиональной подготовки курсантов с использованием учебных модулей, как средства и условия повышения эффективности образовательного процесса и способствует активному, целеустремленному овладению обучающимися этими компетенциями, развитию мышления, способности к самоорганизации, умению грамотно принимать решения.
	Контрольно-корректирующая	Помогает выработать критерии и показатели эффективности дидактической модели профессиональной подготовки. Позволяет выявлять качество усвоения учебных модулей и основной образовательной программы в целом, развивать способности самоанализа и самокоррекции у обучающихся, разрабатывать инструментарий эффективного контроля и коррекции дидактического моделирования для повышения эффективности изучаемого нами процесса и успешного овладения профессиональными компетенциями.
	Воспитательно-развивающая	Формирует профессиональные и личностные качества выпускника военного командного вуза, развивает мышление и самостоятельность, мотивирует обучающихся к саморазвитию путем реализации междисциплинарных связей, активизации самостоятельной работы и самоконтроля, перехода к субъект-субъектным взаимоотношениям между преподавателем и курсантом, учета индивидуальных особенностей обучающихся.
Специальные	Профессионально-компетентностная	Определяет необходимый уровень подготовленности офицера командного профиля, сформированности и дальнейшего развития профессиональной компетентности, необходимой выпускнику военного командного вуза для последующей успешной военно-профессиональной деятельности по предназначению в войсках.
	Прогностическая	Обеспечивает, основываясь на накопленный прежде опыт, предвидение противоречий и трудностей, которые могут появиться, как в дидактическом моделировании профессиональной подготовки курсантов, так и в самом процессе этой подготовки, а так же получение опережающей информации о предполагаемых путях их решения.
	Исследовательская	Реализуется при проведении субъектами научно-подтвержденных и обоснованных исследований в процессе дидактического моделирования профессиональной подготовки и обеспечивает возможности самостоятельного получения новых знаний, необходимых для повышения эффективности образовательного процесса в военных командных вузах.
	Модернизирующая	Обеспечивает приведение процесса профессиональной подготовки в военных командных вузах в соответствие с тенденциями развития Вооруженных сил, с новыми требованиями, предъявляемыми к служебной деятельности офицера командного профиля в военное и мирное время.
	Мировоззренческая	Позволяет сформировать целевые установки каждого учебного модуля, дидактической модели в целом, и определить основные концептуальные подходы к процессу профессиональной подготовки курсантов военных командных вузов.

В основе теории дидактического моделирования профессиональной подготовки курсантов военных командных вузов, как впрочем, и любой другой дидактической теории, лежат дидактические принципы, являющиеся исходными положениями, отражающими течение объективных закономерностей исследуемого процесса, определяющие цели и задачи, содержание и особенности, формы и методы организации и управления этим процессом, позволяющие курсантам и преподавателям соблюдать этапность процесса обучения, организовать взаимодействие и субъект-субъектные взаимоотношения между ними. Принципами дидактического моделирования профессиональной подготовки курсантов военных командных вузов являются: принцип системности и целостности; принцип научности; принцип личностно-ориентированного моделирования; принцип прогностичности; принцип обеспечения эффективности реализации и мобильности дидактической модели; принцип полноты, структурной динамичности и саморазвития; принцип реализации обратной связи; принцип соблюдения паритетного взаимодействия участников образовательного процесса в ходе дидактического моделирования; принцип междисциплинарности и комплексности; принцип преемственности всех этапов и содержания дидактического моделирования; принцип профессионально-направленного подхода к дидактическому моделированию; принцип модульности.

Приведённые в статье принципы взаимосвязаны друг с другом и обеспечиваются определенными методами, формами и средствами, являющимися в совокупности педагогическим инструментарием. Совокупность методов, форм и средств ди-

дактического моделирования профессиональной подготовки курсантов военных командных вузов многообразна и является его технологической основой.

Результатом дидактического моделирования профессиональной подготовки курсантов будет являться создание дидактической модели, внедрение которой в образовательный процесс военных командных вузов гарантированно повысит его эффективность. В этой модели цели, содержание и результаты профессиональной подготовки курсантов военных командных вузов строятся в компетентностном формате, с учетом постоянно меняющихся, динамичных условий военно-профессиональной деятельности офицера командного профиля. Средствами и условием повышения эффективности изучаемого в исследовании процесса будут являться междисциплинарные учебные модули, входящие в структуру проектируемой дидактической модели.

Таковы сущность, содержание и структурные особенности процесса дидактического моделирования профессиональной подготовки курсантов военных командных вузов в высшей военной школе. Необходимо отметить, что выделение компонентов структуры дидактического моделирования весьма условно, так как четко определенных и выраженных границ между звеньями изучаемого нами процесса в принципе не существует. Практика подтверждает, что все они взаимосвязаны между собой и находятся в постоянном взаимодействии одного с другим, хотя специфика каждого из них по-своему проявляется в образовательном процессе военных командных вузов.

Библиографический список

1. Дмитриев Н.А. *Проектирование профессиональной деятельности будущего специалиста в условиях сетевого взаимодействия «Школа-Вуз»*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Тула, 2013.
2. Вишнякова С.М. *Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика*. Москва: НМЦ СПО, 1999.
3. *Актуальные проблемы педагогики и психологии высшей военной школы*. Под редакцией А.В. Барабанщикова. Москва: ВПА, 1980.
4. Гладков А.В. *Моделирование профессионального обучения курсантов в условиях военно-инженерного вуза*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Нижний Новгород: ВГИПУ, 2006.
5. Меховников В.Ю. *Моделирование профессиональной подготовки курсантов в военном вузе*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Нижний Новгород: ВГИПУ, 2007.
6. Гонца В.И. *Дидактическое проектирование подготовки инженеров в высшей военной школе*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва: ВУ, 2010.
7. *Военная педагогика: учебное пособие*. Под общей редакцией И.А. Алехина. Москва: ВУ, 2007.

References

1. Dmitriev N.A. *Proektirovanie professional'noj deyatel'nosti buduschego specialista v usloviyah setevogo vzaimodejstviya «Shkola-Vuz»*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Tula, 2013.
2. Vishnyakova S.M. *Professional'noe obrazovanie: Slovar'. Klyuchevye ponyatiya, terminy, aktual'naya leksika*. Moskva: NMC SPO, 1999.
3. *Aktual'nye problemy pedagogiki i psihologii vysshej voennoj shkoly*. Pod redakciej A.V. Barabanshikova. Moskva: VPA, 1980.
4. Gladkov A.V. *Modelirovanie professional'nogo obucheniya kursantov v usloviyah voenno-inzhenernogo vuza*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Nizhnij Novgorod: VGIPU, 2006.
5. Mehovnikov V.Yu. *Modelirovanie professional'noj podgotovki kursantov v voennom vuze*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Nizhnij Novgorod: VGIPU, 2007.
6. Gonca V.I. *Didakticheskoe proektirovanie podgotovki inzhenerov v vysshej voennoj shkole*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva: VU, 2010.
7. *Voennaya pedagogika: uchebnoe posobie*. Pod obschej redakciej I.A. Alehina. Moskva: VU, 2007.

Статья поступила в редакцию 31.05.17

УДК 372.857

Pavlov I.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: PII--2@mail.ru

Yakovleva A.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: yasandra@yandex.ru

DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING AT LESSONS OF BIOLOGY AT THE DECISION OF OBJECTIVES BASED ON SCIENTIFIC FICTION. The article reveals ways to solve a problem of development of critical thinking of schoolchildren at lessons by setting biological problems, based on the plot of science fiction stories. The idea of using a video fragment from a movie is to establish positive motivation of schoolchildren to the learning process, which will help to develop their critical thinking through refuting and analyzing problems at the biology lessons. The mechanism of realization of the idea, which is used with the application of dialogue technology of "biological fight" is presented.

Key words: critical thinking, task, science fiction, biology.

И.И. Павлов, канд. пед. наук, доц. Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: PII--2@mail.ru

А.В. Яковлева, канд. пед. наук, доц. Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: yasandra@yandex.ru

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ НА ОСНОВЕ НАУЧНОЙ ФАНТАСТИКИ

Статья посвящена проблеме развития критического мышления у школьников на уроке посредством постановки биологических задач, основанных на сюжете научно-фантастических произведений. Идея использования видеофрагмента из художественного жанра заключается в установлении у школьников положительной мотивации к учебному процессу, что позволит развитию критического мышления путем опровержения и разбора задач на уроке биологии. Представлен механизм реализации выдвигаемой идеи, который осуществляется путем применения диалоговой технологии «биологического боя». Приведены разработанные познавательные задачи, постановка которых сопровождается представлением видеоматериала.

Ключевые слова: критическое мышление, задача, научная фантастика, биология.

Для современного человека становится нормой жизнь в постоянно меняющихся условиях, что требует умения решать разные проблемы, в большинстве случаев, путём коллективного коммуникативного взаимодействия. Такой человек должен обладать критическим мышлением. Критическое мышление – это открытое мышление, не принимающее догм, отражающее её оценочные и рефлексивные свойства [1, с. 9]. Д. Халперн выделяет качества личности, обладающего критическим мышлением: 1. Готовность к планированию; 2. Гибкость (воспринимать идеи других, не выносить суждения без детальной проработки); 3. Настойчивость; 4. Готовность исправлять свои ошибки; 5. Осознание (умение наблюдать за собой в процессе мыслительной деятельности, отслеживать ход рассуждений); 6. Поиск компромиссных решений (принятые решения должны восприниматься другими людьми) [2, с. 56].

В этой связи одним из путей обеспечения запросов личности и обновления содержания общего образования становится задачный подход [3, с. 62]. Задачи должны выполнять в образовательном процессе две функции: 1. Решение задач должно обеспечивать освоение предметных знаний и умений; 2. Вводить в культуру действия, коммуникации, мышления и рефлексии [4, с. 13]. Как отмечает Е.Н. Демьянков: «Решение биологической задачи – не только ответ на вопрос (часто учащиеся его знают, но решить не могут), это система умственных действий на основе анализа, рассуждений ...» [5, с. 30].

Однако в сложившейся образовательной системе преимущественно больше внимания педагогами уделяется выработке у учащихся новых предметных знаний и умений посредством

задач, но недостаточно внимания уделяется их метапредметной функции. Для этого существует ряд объективных проблем: 1. Отсутствие подобных задач, их необходимо специально подбирать или конструировать, они должны содержать некую тайну, новизну, и поэтому их нельзя взять из учебно-методических материалов; 2. Недостаточность методик решения подобных задач (в виде операционных процедур), основанных на коллективной деятельности с возможностью проб и ошибок, моделирования, построения обоснований и аргументации собственных суждений, опровержений и т. д.

На наш взгляд, для успешного развития критического мышления могут быть на уроках биологии предложены учащимся задачи с использованием видеофрагментов из научной фантастики. Научная фантастика – это отдельный жанр в кино и литературе. События в нем происходят в мире, который сильно отличается от нынешней или исторической реальности, к примеру, в физическом, историческом или социологическом отношении [6]. Особенность данного жанра позволяет задаче содержать определенный эмоционально-мотивационный заряд, пробуждает интерес.

Для конструирования биологических задач нами отобраны фрагменты экранизаций из таких произведений, как «Человек-невидимка» Герберта Уэллса, «Собаачье сердце» Михаила Булгакова, «Человек-амфибия» Александра Беляева, а также персонаж из кинофильма «Люди Икс» Уоррен Кеннет Уоррингтон (Ангел). Презентация каждого сюжета сопровождается постановкой проблем, связанных с представленными явлениями и способностями персонажей (табл. 1).

Таблица 1

Сюжетная основа для разработки биологических задач

Произведение	Краткое описание произведения и особенности персонажа	Задача	Рассматриваемые биологические понятия
«Человек-невидимка»	В романе описывается судьба английского учёного-физика Гриффина, который изобрёл машину, делающую человека невидимым (и, одновременно с этим, препарат, обесцвечивающий кровь). Он не хотел раньше времени обнародовать своё открытие, чтобы позже создать тем большую сенсацию. Однако обстоятельства сложились так, что из-за материальных затруднений он не мог продолжать свою работу. У него появилась идея «исчезнуть» и начать совершенно новую жизнь в качестве невидимки.	Г. Уэлс в романе описал судьбу английского учёного Джека Гриффина, который изобрел машину, делающую человека невидимым. Гриффин становится невидимым благодаря тому, что ткани его тела не преломляли и не поглощали лучей света. В рассказе человек-невидимка ничем, кроме невидимости, не отличался от других людей. Объясните с точки зрения биологии данную ситуацию. Какие нежелательные эффекты могут таиться в личной невидимости?	Нервная система, пигментация, органы зрения
«Собаачье сердце»	Москва, декабрь 1924 года. Выдающийся хирург профессор Филипп Филиппович Преображенский достиг замечательных результатов в омоложении. Продолжая исследования, он задумал небывалый эксперимент – операцию по пересадке собаке человеческих гипофиза и семенников. В качестве подопытного животного был выбран бездомный пес Шарик. Результаты операции превзошли все ожидания – Шарик постепенно начал принимать человеческий облик! Но тут же выяснилось, что он стал грубияном и пьяницей, подобно донору пересаженных органов – Климу Чугункину.	В романе М. Булгакова «Собаачье сердце» профессор Преображенский пересаживает гипофиз и семенники человека в организм собаки. Через какое-то время собака стала превращаться в человека-донора, начал повторять поведение и приобрел черты его характера. В конце собака полностью превратилась в человека. Объясните с биологической точки зрения возможность превращения собаки в человека подобным образом.	Эндокринная система, железы внутренней секреции, гормоны, высшая нервная деятельность

«Человек-Амфибия»	Аргентинский хирург Сальватор занимается биологическими исследованиями, одна из их основных тем – пересадка органов, в том числе межвидовая. Однажды ему приносят на лечение ребёнка, который неизбежно должен умереть – его лёгкие слишком слабы. Борясь за жизнь ребёнка, хирург пересаживает ему жабры молодой акулы, благодаря чему ребёнок остаётся жив и получает возможность жить под водой. Понимая, что среди бедных индейцев спасённому не выжить, Сальватор говорит родителям ребёнка, что тот умер, оставляет мальчика у себя и воспитывает его сам. Так на свет появляется Ихтиандр – человек-рыба.	В романе Александра Беляева «Человек-амфибия» Аргентинский хирург Сальватор пересадил мальчику с ослабленными лёгкими жабры акулы. Операция прошла успешно и в результате мальчик мог жить в двух средах: водной и наземной. Объясните с биологической точки зрения данную ситуацию. Возможно ли существование человека в водной среде с акулыными жабрами?	Дыхательная система, дыхание, газообмен, метаболизм, теплокровность
«Люди Икс»	Уоррен Кеннет Уоррингтон III (Ангел) вырос в богатой и известной семье. Его необычайные способности проявились в подростковом возрасте. Однажды мальчик заметил, что у него начали расти крылья. В это время он обучался в престижной частной школе. Сначала он скрывал от учителей и сверстников свои крылья. Он становится мутантом, способным летать. На спине у него развиваются настоящие крылья, размах которых достигает 4,5 метра. Тело Уоррингтона идеально приспособлено для полёта. У него, как у птицы, полые кости и прекрасно развита мускулатура. Он обладает необыкновенно острым зрением, а его дыхательная система имеет особое строение, что позволяет ему вдыхать кислород при полёте на очень большой скорости.	Персонаж из серии комиксов Люди Х Ангел (Кеннет Уоррингтон) имеет настоящие крылья, размах которых достигает 4,5 метра. Тело Уоррингтона идеально приспособлено для полёта. У него, как у птицы, полые кости и прекрасно развита мускулатура. При этом он выглядит как обычный человек, но с крыльями на спине. Проанализируйте с точки зрения биологии, как должен выглядеть ангел?	Скелет, мышцы, двойное дыхание

Вышеперечисленные задачи были применены на уроке комплексного применения знаний по разделу «Человек и его здоровье» в 8 классе. Уроки проведены на основе технологии биоло-

гического боя Всероссийского турнира юных биологов [7]. Роли: учитель – консультант, школьники – докладчики, оппоненты, рецензенты, наблюдатели и эксперты.

Таблица 2

План урока

Действие	Примечания																													
Этап 1. Организационный момент																														
Краткая инструкция																														
Деление класса на 5 команд	По усмотрению учителя или по желанию часть школьников объединяется в команду экспертов. Остальные составляют четыре команды.																													
Этап 2. Битва капитанов																														
С каждой команды приглашается капитан на битву капитанов. Команда, выигравшая конкурс капитанов, получает право определять, какой по счету, она будет выбирать для себя порядок смены ролей в бою. Также на этом этапе капитаны участвуют в жеребьевке, в результате которой будет определена задача, докладываемая командой.	Роли в бою: докладчик, оппонент, рецензент, наблюдатель имеет право выступать только в общей полемике команд. Эксперты оценивают работу выше названных команд по определенным критериям. Порядок смены ролей в бою. Выбирая роль в первом действии (раунде) боя, команда определяет свои роли в последующих действиях (раундах), согласно таблице:																													
	<table><tr><th rowspan="2">Команда</th><th colspan="4">Действие (раунд)</th></tr><tr><th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th></tr><tr><td>1</td><td>Д</td><td>Н</td><td>Р</td><td>О</td></tr><tr><td>2</td><td>О</td><td>Д</td><td>Н</td><td>Р</td></tr><tr><td>3</td><td>Р</td><td>О</td><td>Д</td><td>Н</td></tr><tr><td>4</td><td>Н</td><td>Р</td><td>О</td><td>Д</td></tr></table>	Команда	Действие (раунд)				1	2	3	4	1	Д	Н	Р	О	2	О	Д	Н	Р	3	Р	О	Д	Н	4	Н	Р	О	Д
Команда	Действие (раунд)																													
	1	2	3	4																										
1	Д	Н	Р	О																										
2	О	Д	Н	Р																										
3	Р	О	Д	Н																										
4	Н	Р	О	Д																										
Этап 3. Биологический бой																														
1. Консультант демонстрирует командам видеофрагмент из научно-фантастического фильма, зачитывают условие задачи, доставшейся по результатам жеребьевки команде докладчиков.	Демонстрация задач.																													

2. Внутри каждой команды организуется изучение биологического текста.	Работа с различными источниками информации, сопровождение консультанта.
2. Докладчики решают биологическую задачу и изображают персонажа с точки зрения научной фантастики и с точки зрения биологии. Оппоненты и рецензенты готовятся к оппонированию и рецензированию.	Консультант направляет работу команд.
5. Выступление докладчика (представление командного решения)	В каждой роли от команды может выступать только один участник. При этом данный участник не может общаться с остальными членами команды на протяжении всего своего выступления. Докладывает суть решенной командой проблемы, согласно поставленной задаче, приводя аргументы.
6. Подготовка к оппонированию (групповая работа)	Команда оппонентов делает развернутый анализ: оценивает полноту, научность и оригинальность решения; высказывает критические замечания к форме доклада; должен указать на положительные моменты и обосновать принципиальные недостатки, как в решении задачи, так и в самом выступлении докладчика.
7. Выступление оппонента (анализ решения и вопросы)	В каждой роли от команды может выступать только один участник. При этом данный участник не может общаться с остальными членами команды на протяжении всего своего выступления.
8. Полемика между докладчиком и оппонентом	Консультант направляет ход процесса. Важно рассмотрение ответов в рамках заданной проблемы.
9. Подготовка к рецензированию (групповая работа)	Команда рецензентов дает краткую оценку выступлению докладчика и оппонента; определяет, насколько полно они справились со своими обязанностями; анализирует понимание обсуждаемой проблемы участниками.
10. Выступление рецензента	В каждой роли от команды может выступать только один участник. При этом данный участник не может общаться с остальными членами команды на протяжении всего своего выступления.
11. Полемика между докладчиком, оппонентом и рецензентом	Организуется трехсторонняя (докладчик, оппонент, рецензент) полемика: участники задают друг другу вопросы.
12. Выступления членов команд докладчика, оппонента, рецензента и наблюдателей	Члены команд могут дополнить своих представителей.
13. Вопросы команд экспертов и наблюдателей.	Вопросы могут быть уточняющего или содержательного характера.
14. Выставление оценок Экспертами	Эксперты выставляют оценки по определенным критериям, аргументируют поставленные баллы.
Таким образом, все команды проходят четыре боя, пока каждая не будет в роли докладчика и не разрешит проблему, указанную в предлагаемых задачах. На каждом этапе отражается рефлексия – отражение в своем сознании сознания другого субъекта.	
Этап 4. Завершающий этап	
Подсчитывается общее количество баллов, набранных командами. Подводится итог игры. Консультантом организуется рефлексия.	

Основные процессы решения задач на основе научной фантастики как свободного поискового процесса – это понимание, моделирование, выдвижение и реализация способа, рефлексия. Данные процессы взаимосвязаны и процедурно нами воплощены в формате биологического боя. В процессе понимания задачи учащиеся выяснили, что для решения потребуются биологические знания об анатомии и физиологии человека. Посоветовавшись в группах, актуализировали образ «нормального» человека (его анатомию и физиологию). Создали два варианта модели человека: «нормального» и с точки зрения научной фантастики.

Выдвинули свои аргументы в пользу своего решения, доказательств невозможности существования подобного человека. Зафиксировали понимание решения в рефлексии (в обсуждении с оппонентом, рецензентом, наблюдателями), оборачивание своей деятельности с целью изменения и выявления нового содержания в рефлексивном и оценочном мышлении.

Таким образом, применение задач на основе научной фантастики на уроках биологии позволяет не только достигать предметных результатов, но и способствует развитию критического мышления у учащихся.

Библиографический список

1. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. *Развитие критического мышления на уроке*. Москва: Просвещение, 2011.
2. Халперн Д. *Психология критического мышления*. Санкт-Петербург: Питер, 2000.
3. Андреева Н.Д. Задачный подход к формированию содержания как способ развития универсальных учебных действий при обучении биологии в школе. *Сборник материалов форума с международным участием, посвященного 25-летию юбилею кафедры методики преподавания биологии, химии и географии Института естественных наук СВФУ им. М.К. Аммосова*, 21-26 марта, Якутск: Издательский дом СВФУ, 2016: 62 – 64.

4. Устиловская А.А. *Метапредмет «Задача»*. Москва: Пушкинский институт, 2011.
5. Демьянков Е.Н. Решение учебных познавательных задач по биологии. *Биология в школе*. 2009; № 3: 30 – 31.
6. *Научная фантастика*. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>
7. *Всероссийский турнир юных биологов*. Available at: <https://bioturnir.ru/tub>

References

1. Zair-Bek S.I., Mushtavinskaya I.V. *Razvitie kriticheskogo myshleniya na uroke*. Moskva: Prosveschenie, 2011.
2. Halpern D. *Psihologiya kriticheskogo myshleniya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2000.
3. Andreeva N.D. Zadachnyy podhod k formirovaniyu soderzhaniya kak sposob razvitiya universal'nyh uchebnyh deystvij pri obuchenii biologii v shkole. *Sbornik materialov foruma s mezhdunarodnym uchastiem, posvyaschennogo 25-letnemu yubileyu kafedry metodiki prepodavaniya biologii, himii i geografii Instituta estestvennyh nauk SVFU im. M.K. Ammosova*, 21-26 marta, Yakutsk: Izdatel'skij dom SVFU, 2016: 62 – 64.
4. Ustilovskaya A.A. *Metapredmet «Zadacha»*. Moskva: Pushkinskij institut, 2011.
5. Dem'yanov E.N. Reshenie uchebnyh poznavatel'nyh zadach po biologii. *Biologiya v shkole*. 2009; № 3: 30 – 31.
6. *Nauchnaya fantastika*. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>
7. *Vserossiiskij turnir yunyh biologov*. Available at: <https://bioturnir.ru/tub>

Статья поступила в редакцию 31.05.17

УДК 378

Sorokopud Yu.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Psychology and Pedagogy, Moscow Institute of Public Administration and Law (Moscow, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

THEORETICAL APPROACHES OF TRAINING OF EMPLOYEES OF BODIES OF INTERNAL AFFAIRS BASED ON THE TECHNOLOGY TASK APPROACH. The decision of professional tasks is considered as one of the productive approaches in the system of professional training of employees of bodies of internal affairs. The key to this technology is a category of learning tasks. The author concludes that the feature of the task approach in the vocational training of employees of bodies of internal affairs is that they are associated with a variety of situations and are solved together by all subjects of educational process. In addition, this technology can be successfully used in combination with other technologies as an instrumental means of achieving educational goals.

Key words: task approach, employees of bodies of internal affairs, technology task approach.

Ю.В. Сорокопуд, д-р пед. наук, доц., зав. каф. психологии и педагогики, Московский институт государственного управления и права, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ОБУЧЕНИЯ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ ЗАДАЧНОГО ПОДХОДА

Решение профессиональных задач рассматривается в качестве одного из продуктивных подходов в системе профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел. Ключевым в данной технологии является категория учебной задачи. Автор делает вывод о том, что особенность задачного подхода в профессиональной подготовке сотрудников органов внутренних дел состоит в том, что они связаны с многообразием ситуаций и решаются совместно всеми субъектами образовательного процесса. Кроме того, данная технология может успешно использоваться в сочетании с другими технологиями как инструментальное средство достижения образовательных целей.

Ключевые слова: задачный подход, сотрудники органов внутренних дел, технологии задачного подхода.

В современной дидактике ещё с начала 90-ых годов XX в. утвердилось мнение о том, что существенным показателем развития способностей и творческого потенциала специалиста любой сферы выступают реализованные ею способы решения задачи. И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов и др., трактуют дидактическую задачу как основную единицу педагогического процесса [1]. Представляя собой неотъемлемый элемент образовательного процесса, «задача обладает всеми его существенными признаками, подчиняется его закономерностям, реализует ведущие принципы» [1, с. 165].

Ключевым в данной технологии является категория учебной задачи. Среди учёных нет единой трактовки данного понятия. Но, в целом можно отметить, что «задачный» подход основной акцент делает на разрешение в ходе обучения различных учебных задач, ситуаций вопросов, и т. д. Единица такого обучения – интеллектуальное умение (или даже навык), позволяющее разрешать учебные задачи, давать ответы на вопросы [2; 3].

Решение профессиональных задач мы рассматриваем в качестве одного из продуктивных подходов в системе профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел. При этом мы исходим из следующего посыла: когда обучающийся решает задачу, он тем самым хотя бы в минимальной степени прогнозирует искомое будущее.

Решение задач в процессе образовательной практики можно и нужно планировать. План – это всегда иерархически построенный порядок. В плане основная роль отводится не столько самим действиям или операциям, сколько их последовательности. План организации образовательного процесса на основе задачного подхода всегда предполагает планирование мыслительности обучающихся. Роль преподавателя при этом состоит в том, чтобы расположить мыслительные операции в нужной последовательности [4, с. 30].

Все задачи, включаемые в процесс профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел, мы группируем по

Таблица 1

Система профессиональных задач профессиональные задачи сотрудника органов внутренних дел

№	Вид задачи	Содержание
1.	стратегические задачи -	«сверхзадачи», которые задаются извне, отражая объективные потребности общественного развития. Они определяют исходные цели и конечные результаты деятельности;
2.	тактические задачи	приурочены к определенному этапу решения стратегических задач
3.	оперативные задачи	текущие, ближайшие, встающие перед субъектом профессиональной деятельности в каждый отдельно взятый момент практической деятельности

разным признакам. В одном случае профессиональные задачи сотрудника органов внутренних дел отличаются своей направленностью (табл. 1):

Исходя из разнообразия профессиональных ситуаций в деятельности сотрудника органов внутренних дел, задачи можно разделять по следующим основаниям (табл. 2):

субъект, решающий задачу, должен получить как можно больше информации о том, как соотносятся между собой условия и требования задачи, чтобы на этой основе выдвинуть идею решения (гипотезу), составить первоначальный план. Центральным моментом мыслительного поиска при решении задач является гипотеза, которая может выступать в форме предположитель-

Таблица 2

Подходы к классификации учебных ситуаций

№	Подход	Содержание
1.	по сложности	ситуации предсказуемые и непредсказуемые;
2.	по значимости	ситуации позитивные, нейтральные и негативные (конфликтные);
3.	по времени	ситуации устойчивые (длительные) как позитивного, так и негативного порядка, средней продолжительности и скоротечные.

В процесс профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел, могут включаться практические (прикладные) задачи, различающиеся:

- по характеру объектов, рассматриваемых в содержании задачи;
- по уровню сложности принимаемых решений.

Наконец, по сходству методов решения, используемые в практике профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел, задачи можно подразделять на стандартные и нестандартные. В решении стандартных задач обучающийся действует по общим правилам и методам, которые ему известны. Такие задачи предназначены для отработки навыков выполнения каких-либо действий и являются тренировочными упражнениями. Нестандартные задачи не имеют общих правил и положений, определяющих точную программу их решения. Следовательно, возникает необходимость поиска решения, что требует творческой работы мышления. Однако следует заметить, что понятие «нестандартная задача» носит скорее относительный характер. Дело в том, что одна и та же задача может быть стандартной и нестандартной в зависимости от того, знаком ли обучающийся со способами решения задач такого типа.

По данным психологов (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова и др.), для процесса решения любых задач характерны три основных типа мыслительных действий, которые могут быть экстраполированы на профессиональную подготовку сотрудников органов внутренних дел. Рассмотрим их более подробно.

1. Ориентировочные действия. Решение всякой задачи начинается с анализа условий, осуществляемого с точки зрения требований задачи. В процессе ориентировочных действий

ного вывода, в виде представления о результатах будущих действий.

2. Исполнительные действия. На основе гипотезы или предварительного плана обучающийся, решающий задачу, преобразует ее условия, приближаясь к цели.

3. Контрольные действия. Результаты, полученные в процессе построения решения, сопоставляются с исходными целями. Если выявляется несоответствие между проектируемым и реально достигнутым результатом, первоначальные планы корректируются и переделываются и решение начинается заново.

В процессе решения задач, связанных с профессиональной деятельностью сотрудника органов внутренних дел, нередко бывает сложно выделить отдельные типы мыслительных действий, т.к. они внутренне связаны между собой и как бы переплетены.

Каждому сотруднику органов внутренних дел хорошо известно, что ориентировка должна быть наиболее выражена в самом начале, когда субъект только приступает к решению задачи [5; 6]. Между тем ориентировочные действия не прекращаются и не исчезают после составления некоторого плана решения. Особенно это заметно в тех случаях, когда по ходу решения возникают затруднения и необходимо получить новую или дополнительную информацию.

Резюмируя вышеизложенное отметим, что особенность задачного подхода в профессиональной подготовке сотрудников органов внутренних дел состоит в том, что они связаны с многообразием ситуаций и решаются совместно всеми субъектами образовательного процесса. Кроме того, данная технология может успешно использоваться в сочетании с другими технологиями как инструментальное средство достижения образовательных целей.

Библиографический список

1. Сластенин В.А. и др. *Педагогика*: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. Москва, 2002.
2. Картавых М.А., Веряскина М.А., Рубан Е.М. *Технология задачного подхода – базовый инструментальный профессионального образования учителя безопасности жизнедеятельности. Современные проблемы науки и образования*. 2015; 6.
3. *Сущность задачного подхода в обучении*. Available at: <http://didaktor.ru/sushhnost-zadachnogo-podhoda-v-obuchenii/>
4. Миллер Дж., Галантер Е., Приорам К. *Планы и структура поведения*. Москва, 1965.
5. Петренко Д.А. Формирование профессиональной компетентности инструкторско-педагогических кадров по физической подготовке для органов внутренних дел Российской Федерации. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 2 (51): 98 – 100.
6. Кашин С.Н., Петренко Д.А. *Физическая подготовка курсантов вузов МВД России*: монография. Ставрополь, 2010.

References

1. Slastenin V.A. i dr. *Pedagogika*: uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. Zavedenij. Moskva, 2002.
2. Kartavyh M.A., Veryaskina M.A., Ruban E.M. *Tehnologiya zadachnogo podhoda – bazovyy instrumentarij professional'nogo obrazovaniya uchitelya bezopasnosti zhiznedejatel'nosti. Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; 6.
3. *Suschnost' zadachnogo podhoda v obuchenii*. Available at: <http://didaktor.ru/sushhnost-zadachnogo-podhoda-v-obuchenii/>
4. Miller Dzh., Galanter E., Prioram K. *Plany i struktura povedeniya*. Moskva, 1965.
5. Petrenko D.A. Formirovanie professional'noj kompetentnosti instruktorsko-pedagogicheskikh kadrov po fizicheskoy podgotovke dlya organov vnutrennih del Rossijskoj Federacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 2 (51): 98 – 100.
6. Kashin S.N., Petrenko D.A. *Fizicheskaya podgotovka kursantov vuzov MVD Rossii*: monografiya. Stavropol', 2010.

Статья поступила в редакцию 31.05.17

УДК 37.035.6

Tomilina S.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Life Safety, State Maritime University n.a. Admiral F.F. Ushakov (Novorossiysk, Russia), E-mail: www.aumsu.ru*

Mirzaev A.A., *postgraduate, State Maritime University n.a. Admiral F.F. Ushakov (Novorossiysk, Russia), E-mail: www.aumsu.ru*

ABOUT NECESSITY OF STRENGTHENING OF INFORMATION CONFRONTATION IN THE SPHERE OF PATRIOTIC EDUCATION OF MODERN YOUTH. The article substantiates the relevance of the topic, analyzes the nature of information warfare, shares the authors' definition of the considered phenomenon, defines the purpose and objectives of information warfare in the field of patriotism and patriotic education. The researchers propose specific measures to enhance the work with the youth in the field of information warfare. According to the authors, information warfare is deliberate destructive activities that are carried out in secretive or open form in order to achieve information superiority over the enemy, what should result in the subordination of its political leadership, manipulation at its discretion and with full control of economic resources that allow receiving substantial financial benefits.

Key words: information security, information warfare, youth, patriotism, patriotic education, Fatherland, formation.

С.Н. Томили́на, канд. пед. наук, доц. каф. Безопасности жизнедеятельности, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: www.aumsu.ru

А.А. Мирзаев, аспирант, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: www.aumsu.ru

О НЕОБХОДИМОСТИ АКТИВИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОТИВОБОРСТВА В СФЕРЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ

В статье обосновывается актуальность заявленной темы, анализируется сущность информационного противоборства, приводится авторское определение рассматриваемого феномена, определена цель и задачи информационного противоборства в сфере патриотизма и патриотического воспитания, предлагаются конкретные меры активизации работы с молодёжью в сфере информационного противоборства. По мнению авторов, информационное противоборство представляет собой целенаправленную деструктивную деятельность, осуществляемую в скрытной или открытой форме в целях достижения информационного превосходства над противником, результатом которого должно стать подчинение себе его политического руководства, манипулирование им по своему усмотрению и полный контроль экономическими ресурсами, позволяющий получить существенные материальные выгоды.

Ключевые слова: информационная безопасность, информационное противоборство, молодёжь, патриотизм, патриотическое воспитание, Отечество, формирование.

Современное государственное строительство, реализуемое в Российской Федерации, настоятельно требует сплочения всего многонационального народа, активного его участия в проводимых политических и социально-экономических преобразованиях, укреплении оборонного потенциала, формирования готовности к защите Отечества в мирное и военное время. Для этого политическим руководством государства создана и совершенствуется законодательная, нормативно правовая база патриотизма. Величественным фактором активизации воспитательно-патриотической деятельности стало придание патриотизму статуса «общенациональной идеи». Проводимая работа дала свои осязаемые результаты. По результатам опроса, проведенного фондом «Общественное мнение» (ФОМ) выяснилось, что большинство россиян (78%) считают себя патриотами [1].

Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации определяет патриотизм как «любовь к Родине, преданность своему Отечеству, стремление служить его интересам и готовность, вплоть до самопожертвования, к его защите» [2]. Для данного феномена свойственны два уровня:

- *личностный*, выступающий как существенная, неизменная и стабильная характеристика гражданина-патриота, проявляющаяся в его мировоззрении, убеждениях, нравственных идеалах, нормах поведения, делах и поступках;

- *макроуровневый*, являющийся значительной частью общественного сознания и проявляющийся в коллективных настроениях, чувствах, оценках, в отношении к своему народу, его образу жизни, истории, культуре, государству, системе основополагающих ценностей [2].

Обновлённый общероссийский патриотизм, базирующийся на государственной платформе позволяет:

- придать новый активно-деятельный импульс консолидации современного российского социума;
- духовно оздоровить все категории населения;
- сформировать в стране единое гражданское общество.

Практика показывает, что недооценка патриотизма, его игнорирование и придание забвению приводит к ослаблению государства и общества, утрате политической свободы и независимости, деградации и краху.

В современных условиях на процесс воспитания патриотов деструктивно воздействуют ряд отечественных и зарубежных СМИ, Интернет, зарубежная киноиндустрия, низкопробная лите-

ратура и т. п. Не удивительно, что даже в День защитника Отечества некоторые российские телеканалы транслируют американские фильмы на военную тему вместо отечественных.

Президент Российской Федерации В.В. Путин, выступая 12 сентября 2012 года в г. Краснодаре, акцентировал внимание на неоспоримом факте, что ныне культурное самосознание, духовные и нравственные ценности являются сферой жесткой конкуренции, объектом открытого информационного противоборства с пропагандистскими атаками [3].

Актуальность рассматриваемой темы обусловлено также следующими факторами:

- значительными темпами непрерывного развития науки и техники, появлением новых информационных технологий, повышающих объем и быстроту распространения информации;
- колоссальным информационным охватом огромного количества людских масс в кратчайшие сроки и на различных континентах;

- конструированием единого информационного пространства, превратившегося в новое поле противостояния и противоборства в международных отношениях;

- зависимостью политической власти от состояния информационного противоборства во внешне- и внутривнутриполитической сферах;

- подверженностью национальных элит, различных категорий граждан и, прежде всего, молодёжи информационному и психологическому воздействию;

- стремлением западных «борцов за демократию» навязать российскому народу свое видение демократии, своих ценностей. Что же такое «информационное противоборство»?

Различные аспекты данного термина исследовали В.М. Березин, Л.В. Васильева, Л.П. Громова, П.С. Гуревич, В.Б. Кашкин, А.В. Манойло, С.А. Модестов, И.Н. Панарин, Г.Г. Почепцов, С.П. Расторгуев, Е.П. Тавокин, В.П. Терин, Н.Ю. Хлызова, Э. Тоффлер, Р. Харрис и др.

Так, согласно взглядам С.П. Расторгуева информационное противоборство – это открытое или скрытое целенаправленное информационное воздействие систем друг на друга с целью получения определенного выигрыша в материальной сфере [4]. А.В. Манойло полагает, что термин «информационное противоборство» следует рассматривать более широко, как соперничество социальных систем в информационно-психологической

сфере по поводу влияния на те или иные сферы социальных отношений и установление контроля над источниками стратегических ресурсов, в результате которого одни участники соперничества получают преимущество, необходимое им для дальнейшего развития, а другие их утрачивают [5].

Следовательно, информационное противоборство представляет собой целенаправленную деструктивную деятельность, осуществляемую в скрытой или открытой форме в целях достижения информационного превосходства над противником. Думается, одного превосходства противной стороне будет недостаточно. Реальной конечной целью информационного противоборства является разрушение государственного строя, подкуп или перемакивание на свою сторону элиты, оболванивание народа, установление полностью контроля над политической властью в стране и национальными ресурсами и последующий полный их грабеж. Судьба Советского Союза яркое тому подтверждение.

Для нас особый интерес представляет информационное противоборство, осуществляемое в сфере патриотизма и патриотического воспитания граждан Российской Федерации. Рассмотрим специфические концептуальные стороны такой деятельности.

Главная цель информационного противоборства в сфере патриотизма и патриотического воспитания – это противостояние враждебно-деструктивным нападениям, защита и обеспечение национальных интересов в области воспитательно-патриотической деятельности. Достижение намеченной цели возможно только путем решения следующих задач:

- обеспечение действительно достойного уровня жизни всех категорий граждан Российской Федерации, побуждающего желание жить, учиться и трудиться в родной стране, гордиться ею;
- реальное торжество социальной справедливости и подлинного равенства всех перед законом;
- обеспечение информационной идеолого-патриотической и морально-психологической безопасности государства, социума и личности;
- активно-наступательное утверждение превосходства российского образа жизни, пропаганда отечественных ценностей, преимуществ нашей культуры, истории, традиций и обычаев перед западными;
- постоянный и умелый показ разрушительного характера западных ценностей, их потребительского образа жизни и вреда для россиян;
- совершенствование системы патриотического и военно-патриотического воспитания российской молодежи, включающих постоянное проведение контрпропагандистских мероприятий;
- поиск форм и методов воспитательной работы на опережение, формирования критического мышления, неприятия на веру юностями и девушками лживо-обманного, сфальсифицированного материала регулярно вбрасываемого в социальных сетях.

К основным средствам ведения информационного противоборства (СВИП) относятся [6; 7]:

- национальные и транснациональные средства массовой информации,
- информационные сети,
- специальные средства силовых структур.

Для достижения намеченных целей в информационном противоборстве применяются следующие способы:

- достижение информационно-психологического превосходства и полное доминирование;
- оперативный асимметричный ответ на внешние воздействия враждебных сил.

В практике достижения информационно-психологического превосходства применяются следующие методы: информационно-психологическая агрессия; информационно-психологическая война и тайное управление деятельностью органов власти государства-конкурента, информационными (информационно-психологическими) процессами, определяющими облик системы общественных, политических, экономических, духовных отношений государства-соперника. Внешняя информационно-психологическая экспансия является одним из методов создания условий, необходимых для организации тайного управления деятельностью геополитического субъекта.

По мнению Г.А. Атаманова [8], СВИП являются эффективным «инструментом информационной, политической и культурной экспансии», основным объектом которых является молодежь, студенты, которые не обладают достаточным жизненным опытом и не могут оперативно разобраться в правдивости полу-

чаемой информации, искаженной правды и умелой деформации отечественных ценностей.

Применяемые СВИП способны влиять на мировоззрение, политические взгляды, правосознание, менталитет, духовные идеалы и ценностные установки отдельного человека, коллектива, населения региона и общества в целом. Ныне США и страны Европейского союза настойчиво и последовательно пытаются сформировать у народов мира негативный образ Российской Федерации. Такая враждебная деятельность, представляет реальную угрозу национальной безопасности для нашей страны.

В условиях развернувшегося информационного противоборства воспитательно-патриотическую деятельность с молодежью следует направить на решение следующих задач:

- активизация воспитания у молодежи чувства патриотизма;
- продолжение научного поиска и обновления форм и методов воспитательного воздействия у юношей и девушек высоких патриотических качеств и твердой патриотической позиции;
- усиление воспитательной деятельности по противодействию идеологии экстремизма и религиозного фанатизма;
- развитие интереса и желания к изучению героической и славной истории России и её доблестных Вооруженных Сил;
- пропаганда здорового образа жизни, укрепление физической закалки и выносливости.

В условиях информационного противоборства необходимо:

- усилить контроля со стороны государства и социума за негативное освещение патриотической и военно-патриотической тематики информации, искаженной, лживое её интерпретацию публикуемой в Интернете, СМИ, отрицательно воздействующие на состояние нравственных и моральных устоев юношей и девушек;
- привлекать к административной и уголовной ответственности авторов за пропаганду насилия, терроризма, религиозного фанатизма, публикацию и распространение сфальсифицированного материала, состоящего из искаженных и непроверенных фактов, обмана и откровенной лжи об истории России и её Вооружённых Силах, национальных героях, событиях Великой Отечественной войны и т. п.;
- принять новые, наступательные контрпропагандистские формы конкурентной борьбы с противостоящим противником;
- постоянно разъяснять реальную позицию государства и широкой общественности по наиболее резонансным статьям, видеоматериалам, путём доведения до них позицию государственных и политических деятелей, авторитетных историков, работников архивов и музеев, распространения через социальные сети достоверной информации из первоисточников;
- систематически размещать на популярных для молодежи сайтах, наиболее часто посещаемых российской молодежью, информационные материалы, раскрывающие сущность патриотизма и патриотического воспитания, пропагандирующие отечественные ценности, наш образ жизни, традиции и обычаи, их преимущества перед западными;
- непрерывно информировать молодежь через социальные сети о воспитательно-патриотической деятельности различных патриотических, военно-спортивных, спортивно-оздоровительных, поисковых и других общественных объединений, клубах по интересам, центров отдыха и культуры;
- развивать интерес у молодежи к патриотической тематике, к образу патриота и защитника Отечества;
- активно привлекать возможности Интернет-ресурса для создания устойчивого положительного имиджа российского образа жизни, популяризации отечественных ценностей, истории, традиций и обычаев, героической истории и боевых традиций армии и флота;
- формировать у современной молодежи гордости и уважительное отношение к прошлому России и её достижениям, к старшим поколениям и ветеранам, поколению победителей фашизма.
- особенно не оставлять без внимания ни одного факта реабилитации нацизма, попыток пропаганды новых видов и форм фашизма;
- систематически проводить блог-туры, спецпроекты с использованием хэштегов, акций, викторин и конкурсов для юношей и девушек.

Таким образом, предлагаемый комплекс мер противодействия деструктивным действиям, позволит повысить политическую бдительность молодежи, сформировать у юношей и

девушек понимание целей и задач наших оппонентов, твёрдую убеждённости в разрушительности навязываемых либералами и западными «доброжелателями» чужих ценностей, необходи-

мости защиты национальных интересов в области воспитательно-патриотической деятельности, в том числе и отечественной культуры, истории и славных традиций.

Библиографический список

1. СМИ: Минобрнауки займётся патриотическим воспитанием при помощи блогеров и соцсетей. 29.03.2017 г. Available at: <https://russian.rt.com/russia/news/373130-minobrazovaniya-patriotizm-socseti>
2. Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации. Available at: minobr.government-nnov.ru
3. Путин В.В. Выступление на встрече в г. Краснодаре 12.09.2012 г. с представителями общественности по вопросам патриотического воспитания молодёжи. Available at: <http://baldin.ru/article/a-218.html>
4. Расторгуев С.П. Информационная война. Москва: Радио и связь, 1999.
5. Манойло А.В. Государственная информационная политика в особых условиях: монография. Москва: МИФИ, 2003.
6. Баранов А.В. Педагогические условия защиты российской молодёжи от негативного информационного воздействия. *Молодой учёный*. 2013; 8: 369 – 373.
7. Степанова Н.С. Информационное противоборство на современном этапе: анализ и тенденции. *Молодой учёный*. 2009; 2: 52 – 256.
8. Атаманов Г.А. О некоторых особенностях воспитания молодёжи и студентов в современном информационном обществе: Тезисы выступления на конференции в ВГСА. 22-23.04. 2009 г. Available at: <http://pycode.ru/2011/03/education-youth/>

References

1. SMI: Minobrnauki zajmetsya patrioticheskim vospitaniem pri pomoschi blogerov i socsetej. 29.03.2017 g. Available at: <https://russian.rt.com/russia/news/373130-minobrazovaniya-patriotizm-socseti>
2. Konceptiya patrioticheskogo vospitaniya grazhdan Rossijskoj Federacii. Available at: minobr.government-nnov.ru
3. Putin V.V. Vystuplenie na vstreche v g. Krasnodare 12.09.2012 g. s predstavitel'yami obschestvennosti po voprosam patrioticheskogo vospitaniya molodezhi. Available at: <http://baldin.ru/article/a-218.html>
4. Rastorguev S.P. Informacionnaya vojna. Moskva: Radio i svyaz', 1999.
5. Manojlo A.V. Gosudarstvennaya informacionnaya politika v osobyh usloviyah: monografiya. Moskva: MIFI, 2003.
6. Baranov A.V. Pedagogicheskie usloviya zaschity rossijskoj molodezhi ot negativnogo informacionnogo vozdejstviya. *Molodoy uchenyj*. 2013; 8: 369 – 373.
7. Stepanova N.S. Informacionnoe protivoborstvo na sovremenno etape: analiz i tendencii. *Molodoy uchenyj*. 2009; 2: 52 – 256.
8. Atamanov G.A. O nekotoryh osobennostyah vospitaniya molodezhi i studentov v sovremenno informacionnom obschestve: Tezisy vystupleniya na konferencii v VGSHA. 22-23.04. 2009 g. Available at: <http://pycode.ru/2011/03/education-youth/>

Статья поступила в редакцию 31.05.17

УДК 371

Umaev A.U., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Technologies of Vocational Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

Salakhbekov A.P., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Technology and Methods of Training, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

Rahmetov T.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Economics and Design, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

MANAGING PROFESSIONAL CHOICE AND PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS. The article deals with problems of professional self-determination in the aspect of professional choice management. The work identifies the main stages of professional self-determination, as well as the factors and conditions that affect the choice of profession, such as the position of senior family members, especially parents, peer positions, the position of teachers, the class teacher, personal professional plans, abilities, talents, the level of claims for public recognition, awareness, inclination. The society demands competent professionals, who are able to integrate knowledge and skills and who are always ready to self-improvement. The authors conclude that during the study it is necessary to train students for professional mobility, for the need to learn more, in accordance with changing conditions and the demand in the society for new professions.

Key words: self-determination, profession, professional choice, professional self-determination.

А.У. Умаев, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и технологий профессионального образования, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

А.П. Салахбеков, канд. пед. наук, доц. каф. технологии и методики обучения, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

Т.С. Рахметов, канд. пед. наук, доц. каф. экономики и дизайна, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

УПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ВЫБОРОМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ САМООПРЕДЕЛЕНИЕМ УЧАЩИХСЯ

В статье рассматриваются проблемы профессионального самоопределения в аспекте управления профессиональным выбором. Выявлены основные этапы профессионального самоопределения, а также факторы и условия, влияющие на выбор профессии, такие как: позиция старших членов семьи, особенно родителей, позиция сверстников, позиция учителей, классного руководителя, личные профессиональные планы, способности, таланты, уровень притязаний на общественное признание, информированность, склонности. Авторы делают вывод том, что в течение учёбы необходимо готовить учащихся к профессиональной мобильности, необходимости переучиваться, в соответствии с изменяющимися условиями труда, востребованностью в обществе тех или иных профессий.

Ключевые слова: самоопределение, профессия, профессиональный выбор, профессиональное самоопределение.

На современном этапе переосмысливания жизненных ценностей, а также запроса общества на «нужные» и востребованные профессии возникает проблема профессионального само-

определения молодого человека, уже поступившего в высшее учебное заведение и выбравшего определённую специальность. Совпадает ли выбранная специальность с интересами, жела-

ниями, стремлениями личности? Или личность идёт на поводу обстоятельств, ситуации, целей других людей? На основе выявления того, что именно доминирует в актуальной деятельности человека – условия ситуации или его собственные цели, можно делать заключение о степени активности его в процессе профессионального самоопределения.

Профессиональное самоопределение – это определение человеком себя относительно выработанных в обществе (и принятых данным человеком) критериев профессионализма. В литературе [1; 2] самоопределение понимается как сознательный выбор, выявление и утверждение личностью своей позиции в проблемных ситуациях. В настоящее время в литературе есть разные подходы к пониманию сущности профессионального самоопределения.

С.Н. Чистякова [3] готовность к выбору профессии определяет как устойчивую целостную систему профессионально важных качеств личности (положительное отношение к избираемому виду профессиональной деятельности, наличие необходимых навыков, умений, знаний).

Н.С. Пряжников [4] готовность к выбору профессии определяет как интегральное свойство личности, способствующее осознанному и самостоятельному осуществлению стратегии профессионального выбора, что проявляется в нравственной, психофизиологической и практической готовности к формированию и реализации профессионального намерения и стремления. С его позиции, готовность к профессиональному самоопределению – результат целенаправленной подготовки и самоподготовки, одно из проявлений уровня развития личности подростка.

В психологической энциклопедии самоопределение – это процесс формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой среде и способ её самореализации; длительный процесс согласования внутриличностных и социально-профессиональных потребностей, который происходит на протяжении всего жизненного и трудового пути.

Профессиональное самоопределение, будучи неотъемлемой частью развития личности, является сложной системой, включающей профессиональную направленность и профессиональное сознание, из которых первоначально формируются профессиональные предположения, переходящие впоследствии в профессиональные намерения.

Итогом, результатом профессиональной ориентации является наличие у школьников сформированного самоопределения, поэтому управление профориентацией может осуществляться только через процесс развития профессионального самоопределения личности.

Процесс профессионального самоопределения – длительный процесс, завершённость его можно констатировать только тогда, когда у человека сформируется положительное отношение к себе как к субъекту профессиональной деятельности. Поэтому выбор профессии – это лишь показатель того, что процесс профессионального самоопределения переходит в новую фазу своего развития.

Е.А. Климова [5] выделяет восемь основных факторов, влияющих на выбор профессии:

1) позиция старших членов семьи, особенно родителей. Наблюдения, показывают, что в большинстве случаев дети соглашались с выбором родителей, рассчитывая на помощь родителей при поступлении в какое-либо учебное заведение. При этом дети, конечно же, забывают, что работать по данной специальности придется им, а не их родителям;

2) позиция сверстников. Дружеские отношения старшеклассников уже очень крепки и влияние их на выбор профессии не исключено, так как внимание своего профессионального будущего сверстников также возрастает. Именно позиция микрогруппы может стать решающим в профессиональном самоопределении.

3) позиция учителей, классного руководителя. Каждый учитель, наблюдая за учёбой и поведением учащегося, ставит своего рода диагнозы относительно интересов, склонностей, помыслов, характера, способностей, подготовленности учащегося;

4) личные профессиональные планы, представления о ближайшем и отдалённом будущем играют очень важную роль;

5) способности, таланты учащегося необходимо рассматривать не только в учебе, но и во всем другим видам обще-

ственно ценной активности, так как именно они определяют будущую профессиональную пригодность;

6) уровень притязаний на общественное признание. Реальность притязаний старшеклассника – первая ступень профессиональной подготовки;

7) информированность – важная, неискаженная информация – важный фактор выбора профессии;

8) склонности. Сознательно включаясь в разные виды деятельности, человек может менять свои увлечения, а значит и направления.

Эти факторы составляют основу объективных и субъективных условий выбора профессии.

К объективным условиям относятся: система объективно действующих закономерностей, условия жизни субъекта, среда, воспитание, экономическое окружение и другие.

К субъективным условиям относятся: возможности субъекта, склонности, интересы, способности, намерения, мотивы, характер, темперамент, задатки и другие стороны личности.

Управление выбором профессии немислимо без знания личности, ее структуры. Человеческая личность чрезвычайно сложна. Она обладает как приобретенными при жизни качествами, так и биологическими свойствами, характеризующимися относительным постоянством (задатки, тип нервной системы и т. д.). Управление профориентацией только тогда научно, когда строится с учётом индивидуально-психологических особенностей учащегося, базируется на знании динамической функциональной структуры личности.

Требование изучать каждого школьника общепризнано. Однако в практике нередки случаи, когда учитель может подробно охарактеризовать одного-двух своих воспитанников, всем остальным он в состоянии дать лишь самую общую характеристику.

Современному выпускнику школы нужна характеристика, в которой оценки личностных качеств должны быть полными и точными. В характеристике необходимо указывать перспективу развития личности, прогнозировать её будущее. Нельзя ограничиваться в характеристике учащегося указанием на его дисциплину, учебные оценки и общую активность.

Особое внимание нужно обращать на динамику интересов учащихся, на их склонности в процессе учебы. При этом крайне важно проектировать возможности развития способностей в процессе обучения. Если учитель заметит определенную направленность профессиональных интересов учащегося, настойчивость и упорство, проявляемое им, то он обязан отразить это в характеристике и убедить воспитанника, что даже при небольших способностях он может достичь успеха.

Важное значение в профессиональном самоопределении имеет формирование адекватной самооценки. При завышении уровня притязаний сделанный выбор профессии, в конце концов, приводит к разочарованию. Заниженная самооценка также неблагоприятно сказывается на выборе профессии и на развитии личности. Поэтому формируется в процессе развития личности и имеет разную степень объективности и полноты.

Формирование самооценки, её полноты и адекватности – одна из задач профессиональной ориентации. Важное значение в формировании объективной самооценки имеет идеальный образ профессионала. Идеальный образ профессионала во многом был связан с образом конкретных людей и их профессиональной «биографией», их определенными профессиональными ценностями.

В профессиональном самоопределении существуют заключительные барьеры, которые могут быть преодолены только со временем. К ним можно отнести, например, динамику изменения самой профессионально самоопределяющей личности.

Нередко человек не может быть связан с одной профессией и изменения в интересах, жизненные обстоятельства, изменения в рынке труда детерминируют потребность осваивать другие профессии.

В связи с этим в обществе востребованы компетентные профессионалы, способные интегрировать знания и умения и которые всегда готовы к самоизменению и самосовершенствованию. Тем самым в течение учёбы необходимо готовить учащихся к профессиональной мобильности, необходимости переучиваться, в соответствии с изменяющимися условиями труда, востребованностью в обществе тех или иных профессий.

Библиографический список

1. Зеер Э.Ф. *Психология профессионального самоопределения*. Москва, Воронеж, 2008.
2. Назаренко В.В. Личностное самоопределение старшеклассников в контексте социальных изменений в российском обществе. *Психолого-педагогические исследования*. Барнаул, 1997.
3. Чистякова С.Н. *Профессиональное самоопределение и профессиональная карьера молодежи*. Москва, 1997.
4. Прыжников Н.С. *Профессиональное и личностное самоопределение*. Москва, 1996.
5. Климов Е.А. *Как выбрать профессию*. Москва, 1990.

References

1. Zeer E.F. *Psichologiya professional'nogo samoopredeleniya*. Moskva, Voronezh, 2008.
2. Nazarenko V.V. Lichnostnoe samoopredelenie starsheklassnikov v kontekste social'nyh izmenenij v rossijskom obschestve. *Psichologo-pedagogicheskie issledovaniya*. Barnaul, 1997.
3. Chistyakova S.N. *Professional'noe samoopredelenie i professional'naya kar'era molodezhi*. Moskva, 1997.
4. Pryazhnikov N.S. *Professional'noe i lichnostnoe samoopredelenie*. Moskva, 1996.
5. Klimov E.A. *Kak vybrat' professiyu*. Moskva, 1990.

Статья поступила в редакцию 29.05.17

УДК 330.101

Ushakova T.N., Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Dean of Department of Economics and Management, Northern State Medical University, (Arkhangelsk, Russia), E-mail: ushakovatn@gmail.com

Konovalova L.V., Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Northern State Medical University (Arkhangelsk, Russia), E-mail: 536341@gmail.com

Hudjakova O.N., Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Northern State Medical University (Arkhangelsk, Russia), E-mail: oksana_inmen@mail.ru

ECONOMIC EDUCATION IN MEDICAL SCHOOL: STAGES AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT. The purpose of this article is to analyze the evolution of the development of economic education at different stages of development of the Russian state. The main objectives of the paper is to identify the main distinctive features of the state standards and educational programs that determine the development of economic knowledge in specialists from different fields, including the health system, and to determine the causes of the prospects of updating of standards of the third generation and the planned learning outcomes, regional specificity.

Key words: educational standard, "pre-standard" period, didactic units, competence approach, universal and general professional competence, economic culture.

Т.Н. Ушакова, канд. экон. наук, декан факультета экономики и управления, Северный государственный медицинский университет, г. Архангельск, E-mail: ushakovatn@gmail.com

Л.В. Коновалова, канд. экон. наук, доц., Северный государственный медицинский университет, г. Архангельск, E-mail: 536341@gmail.com

О.Н. Худякова, канд. филол. наук, Северный государственный медицинский университет, г. Архангельск, E-mail: oksana_inmen@mail.ru

ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ: ЭТАПЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

В статье анализируется эволюция формирования экономического образования на различных этапах развития российского государства, выявляются основные отличительные особенности государственных стандартов и образовательных программ, определяющих формирование экономических знаний у специалистов различных сфер деятельности, в том числе и системы здравоохранения, определяются причины и перспективы актуализации стандартов третьего поколения и планируемые результаты обучения.

Ключевые слова: образовательный стандарт, «достандартовый» период, дидактические единицы, компетентный подход, универсальные и общепрофессиональные компетенции, экономическая культура, региональная специфика.

В условиях активного внедрения в Российской Федерации стандартов профессиональной деятельности, стремления к четкой регламентации требований к квалификации работников, осуществляющих деятельность во всех отраслях национального хозяйства, в том числе в здравоохранении и социальной сфере, необходимость получения экономических знаний выходит далеко за рамки собственно экономического образования. Профессиональный стандарт – характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности. Профессиональный стандарт формирует основу для разработки образовательных стандартов. Проследим эволюцию развития экономического образования в России.

Советский период («достандартовый» период) – до 1992 г., характеризуется ориентацией экономики на развитие отраслей материального производства, прежде всего тяжелого машиностроения, военно-промышленного комплекса. Образовательные программы носят консервативный характер, основная цель – фундаментальная подготовка специалистов с высшим образованием. К основным особенностям данного периода можно отнести следующие:

- государственный заказ на подготовку специалистов для плановой экономики;
 - обязательное распределение на рабочие места;
 - « типовые » учебные планы по всем специальностям.
- Следующий период эволюционного развития – Российская Федерация (начало 1990-х гг.). К основным задачам указанного периода можно отнести такие, как:
- сохранение единого образовательного пространства в РФ;
 - создание основы для государственного контроля качества подготовки специалистов (государственной аккредитации);
 - разработка государственных образовательных стандартов.

В 1992 г. Законом Российской Федерации «Об образовании» вводится понятие государственного образовательного стандарта как документа, регламентирующего формирование основных образовательных программ. С этого момента начинается «стандартовый» период конструирования образовательных программ.

В РФ образовательный стандарт – это требования к образованию, закреплённые в особом нормативном документе. Стандарт определяет минимальный (пороговый) уровень качества

подготовки студентов. В период с 1994 по 1996 г. было разработано и введено в действие первое поколение государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ГОС ВПО) [1, с. 142]. Следует определить основные особенности Государственных образовательных стандартов первого поколения:

- с 1992 года государственные образовательные стандарты устанавливались как совокупность нескольких компонентов: федерального, регионального (национально-регионального), с 2000 года – компонента образовательного учреждения;
- дидактические единицы для каждой дисциплины определены требованиями стандартов;
- в результате компонентного формирования стандартов разрушалась их нормативная целостность: государственный образовательный стандарт как документ, утверждаемый федеральным органом исполнительной власти, фактически существовал только в части федерального компонента;
- ГОС ВПО первого поколения разрабатывались в период стагнации экономики и, в подавляющем своем большинстве, исходили из требований академических сообществ. Однако при этом были сохранены лучшие традиции советского образования – фундаментальность и широта подготовки;
- ГОС ВПО устанавливает обязательный минимум содержания образовательных программ по циклам дисциплин, максимальный объем учебной нагрузки, требования к уровню подготовки выпускников;
- составляющая федерального компонента «обязательный минимум содержания основных образовательных программ» постоянно вызывает дискуссии в обществе, в результате которых обязательный минимум перерос в постоянно расширяющийся обязательный максимум.

Следует отметить, что в результате реализации государственных образовательных стандартов первого поколения требования к уровню подготовки выпускников формулировались на знаниевой основе (заучивание, запоминание и т. п.) и не были ориентированы на формирование компетенций, образовательные программы носили консервативный характер. В связи с этим не представлялось возможным адаптировать разработанные в соответствии с их требованиями образовательные программы к новым проблемам, которые возникали в поликультурном обществе.

В 2000 г. были введены в действие Государственные образовательные стандарты Высшего профессионального образования второго поколения. К их позитивным особенностям можно отнести:

- сохранение ориентации на информационно-знаниевую модель высшего профессионального образования, в которой основной акцент делается на формировании перечня дисциплин, их объемов и содержания, а не на требованиях к уровню освоения учебного материала;
- не преодолен отрыв от развивающейся экономики страны и отдельных регионов при проектировании вузовского компонента, обеспечивающего подготовку специалиста под конкретного потребителя;
- образовательные стандарты по медицинским специальностям предусматривают включение в учебный план дисциплины «Экономика».

Несмотря на то, что государственные образовательные стандарты, как первого, так и второго поколений значительно расширили академическую свободу вузов в формировании образовательных программ (с 10% в 1988 г. до 30 – 40% в 2000 г.), они в полной мере не изменили культуру проектирования содержания высшего образования. То есть достаточно жестко устанавливаются требования к обязательному минимуму содержания основной образовательной программы. Вместе с тем в стандартах по-прежнему жестко регламентируются наименования дисциплин, а также дидактические единицы, подлежащие обязательному изучению в рамках реализации образовательных программ. Так, образовательные стандарты по медицинским специальностям предусматривают включение в учебный план дисциплины «Экономика», содержание которой составляет набор определений, стандартный для всех неэкономических высших учебных заведений и формирующих основы экономических знаний. Но предлагаемый набор тем и формулировок совершенно не затрагивает рассмотрение вопросов экономики здравоохранения, входящих в сферу профессиональных интересов будущих работников здравоохранения.

В 2006 году Департамент государственной политики и нормативно-правового регулирования в сфере образования разрабатывает работу по подготовке законопроекта, устанавливающего, в соответствии с Конституцией Российской Федерации, понятие «федеральный государственный образовательный стандарт» (ФГОС). Разрабатываемым законопроектом ФГОС не делится на компоненты, а устанавливает образовательному учреждению необходимые свободы для формирования основных образовательных программ с участием всех заинтересованных субъектов. В основу разработки Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования был заложен компетентностный подход [2, с. 1182].

Нами выявлены некоторые отличительные особенности ФГОС (по сравнению с ГОС):

- нет деления на федеральный и др. компоненты;
- деление на циклы: базовая часть и вариативная часть;
- базовая часть:
 - бакалавр – не более 50%;
 - магистратура – не более 30%;
 - специалитет – не менее 70%;
- отказ от дидактических единиц для каждой обязательной дисциплины, определенных требованиями стандартов;
- определены виды и задачи деятельности модульного построения ООП;
- ориентация на результаты обучения (компетенции): в стандарте прописаны общекультурные и профессиональные компетенции;
- трудоёмкость ООП в зачетных единицах;
- разработка совместно с работодателями.

Если говорить об учебных планах медицинских специальностей вузов РФ, то дисциплина «Экономика» сохранена в учебных планах. Содержание рабочей программы включает вопросы, связанные с экономической проблематикой в системе здравоохранения. Это обеспечивает формирование у будущих медицинских работников новой компетенции, связанной со способностью применять основы экономических знаний в конкретной сфере деятельности – в здравоохранении [3, с. 27].

Причины обновления ФГОС 3 (3+) связаны с введением новых норм, заданных Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012. К нововведениям можно отнести:

- возможные формы получения образования и формы обучения;
- сроки обучения для всех форм обучения;
- объем образовательной программы в зачетных единицах;
- возможности электронного обучения, возможности сетевой формы реализации программ;
- требования инклюзивного образования и др.

Характеристика периода актуализации стандартов третьего поколения и подготовки к введению стандартов четвертого поколения представлена в таблице 1 [1, с. 143].

ФГОС ВО 3+ подготовки бакалавров по большинству направлений в качестве общекультурной компетенции выделяют «способность использовать основы экономических знаний в различных сферах деятельности», т. е. предоставляют право вузам самим выбирать способы (дисциплины, практики) овладения студентами указанной компетенции. В учебных планах большинства российских вузов традиционно присутствуют курсы, связанные с экономической проблематикой. Однако необходимо отметить, что экономика продолжает доходить до студентов в основном в виде абстрактных моделей, мало связанных с реальностью и не имеющих прикладного значения. Учебные программы и материалы не предусматривают практических интерпретаций получаемых студентами знаний даже в форме показа, как они могут быть использованы в простейших бытовых ситуациях. В то же время нельзя отрицать, что значение этих курсов даже в таком виде чрезвычайно важно для поддержания среди выпускников вузов минимального уровня экономической культуры и сохранения целостной научной картины мира.

Говоря о перспективах развития государственного регулирования содержания программ ВО (ФГОС 3++ и ФГОС-4), в первую очередь следует отметить основные особенности проектируемых стандартов:

1. ФГОС-4 формируется на укрупненные группы направлений подготовки и специальностей (УГНС) (согласно новому Перечню); результаты освоения представляются в виде универсальных и общепрофессиональных компетенций; все возможные виды профессиональной деятельности и соответствующие

Таблица 1

Характеристика периода актуализации стандартов третьего поколения

Период	Характеристика социально-экономических условий	Содержание образовательных программ
Период актуализации стандартов третьего поколения (ФГОС ВО) – с 2015 г.,	Динамичное развитие рыночной экономики, переход к новому технологическому укладу, структурные сдвиги в экономике.	ФГОС ВО устанавливает обязательный минимум содержания образовательных программ и требования к условиям их реализации. Отказ от деления дисциплин по циклам. Конструирование образовательных программ носит либеральный характер. В стандарте уточнены общекультурные и профессиональные компетенции, прописаны общепрофессиональные компетенции.
Подготовка к введению стандартов четвертого поколения – с 2020 г.	Согласованность образовательных стандартов с профессиональными стандартами	В стандарте сформулированы универсальные и общепрофессиональные компетенции (возможное формулирование на УГНС). Профессиональные компетенции – в ПООП и профессиональных стандартах.

профессиональные компетенции выпускников – в Примерных основных образовательных программах (ПООП) (из профстандартов).

2. ПООП под ФГОС 3++ и под ФГОС-4 не станут «типовыми Образовательными программами (ОП)», т.е. в них не будет примерных учебных планов и примерных программ дисциплин. Основное в ПООП – алгоритм формирования компетенций у обучающихся («Карты компетенций», рекомендации по образовательным технологиям и т.д.).

3. Государственная аккредитация – на УГНС на выполнение требований ФГОС к условиям реализации программ и к структуре программ;

4. Оценка качества образовательных программ – профессионально-общественная аккредитация.

В настоящее время экспертами экономического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова предложено в качестве универсальной компетенции в области экономической культуры рассматривать «Способность принимать обоснованные и ответственные решения в сфере личных финансов». Поэтому компетенция «Экономическая культура» должна быть направлена не только на формирование у студентов, независимо от сферы их профессиональной деятельности, знания базовых экономических понятий, но и на развитие умения искать и анализировать финансовую, экономическую и правовую информацию, достаточную для принятия обоснованных решений на всех этапах жизненного цикла индивида как экономического агента [2, с. 1182]. С изменением содержания компетенции изменится и теоретическое содержание дисциплины «Экономика». Планируемыми результатами обучения станут – умение оценивать и снижать риски, возникающие при взаимодействии индивида с финансовыми институтами, а также в процессе трудовой или предпринимательской деятельности индивида и умение защищать свои права при взаимодействии с другими экономическими агентами, а также с государственными органами и ведомствами [4, с. 117].

Таким образом, следует отметить, что направлениями развития экономической культуры у обучающихся являются разработка учебных курсов, дисциплин/модулей, внеаудиторных проектов, компьютерных программ, встречи со специалистами в области финансов. Рекомендации разработчикам рабочих программ и пособий для будущих медицинских специалистов заключаются в следующем: включение в преподавание нового для отечественной практики содержания (жизненный цикл индивида, инструменты управления личными финансами, кредитование, процентные ставки, банковские вклады и др.), усиление внимания к изучаемым элементам содержания (собственность, товары и услуги, банковская система, налоги и др.), разработка методических материалов для преподавателей, организация целенаправленной подготовки преподавателей экономических дисциплин и др. Разработка методического обеспечения экономической дисциплины должна быть направлена на формирование компетенции у обучающихся медицинских специальностей через выполнение заданий, учитывающих специфику их будущей профессиональной деятельности (порядок определения цен (тарифов) на платные медицинские услуги, предоставляемые государственными бюджетными учреждениями, оплата труда персонала медицинского учреждения, связанная с деятельностью, приносящей доход; страхование по системе ОМС и ДМС).

Региональная специфика преподавания экономической культуры и финансовой грамотности должна определяться использованием региональных социально-экономических показателей (например, прожиточный минимум, уровень безработицы, уровень, инфляции, стоимость потребительской корзины, средний размер заработной платы и др.); существующей региональной рыночной инфраструктурой, т.е. теми организациями, которые располагаются на территории региона (например: коммерческие банки, ПИФы, страховые организации, микрофинансовые организации); нормативно-правовой базой региона (например: социальная политика; налоги и налогообложение).

Библиографический список

1. Иванов Н.П., Малкина Л.В. Экономическое образование в медицинском вузе: опыт, проблемы, качество. *Современные наукоемкие технологии*. 2016; № 10-1: 141 – 146; Available at: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36294>
2. Кокорев Р.А., Кудряшова Е.Н., Телешова И.Г. Трухачев С.А. Новые задачи университетов в повышении финансовой грамотности студентов. *ЛОМОНОСОВ 2016. XXIII международная конференция, серия Экономика*. Т. 1 из секции «Экономика». МГУ, 2016: 1174 – 1182. Available at: <http://istina.msu.ru/publications/article/39064130/>
3. Ушакова Т.Н. К проблеме подготовки управленческих кадров для системы здравоохранения на современном этапе. *Основные направления обеспечения качества высшего и среднего профессионального образования на современном этапе*: материалы XXI Межрегиональной учебно-методической конференции. Архангельск: Издательство Северного государственного медицинского университета, 2016.
4. Ушакова Т.Н. Эволюция экономического образования в медицинском вузе. *Основные направления обеспечения качества профессионального образования*: материалы XXII Межрегиональной учебно-методической конференции. Архангельск: Издательство Северного государственного медицинского университета, 2017: 115 – 117.

References

1. Ivanov N.P., Malkina L.V. `Ekonomiceskoe obrazovanie v medicinskom vuze: opyt, problemy, kachestvo. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2016; № 10-1: 141 – 146; Available at: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36294>
2. Kokorev R.A., Kudryashova E.N., Teleshova I.G. Truhachev S.A. Noveye zadachi universitetov v povyshenii finansovoy gramotnosti studentov. *LOMONOSOV 2016. XXIII mezhdunarodnaya konferenciya, seriya `Ekonomika*. T. 1 iz sekci «`Ekonomika». MGU, 2016: 1174 – 1182. Available at: <http://istina.msu.ru/publications/article/39064130/>

3. Ushakova T.N. K probleme podgotovki upravlencheskih kadrov dlya sistemy zdavoohraneniya na sovremennom `etape. *Osnovnye napravleniya obespecheniya kachestva vysshego i srednego professional'nogo obrazovaniya na sovremennom `etape: materialy XXI Mezhhregional'noj uchebno-metodicheskoy konferencii*. Arhangel'sk: Izdatel'stvo Severnogo gosudarstvennogo medicinskogo universiteta, 2016.
4. Ushakova T.N. `Evoluciya `ekonomicheskogo obrazovaniya v medicinskom vuze. *Osnovnye napravleniya obespecheniya kachestva professional'nogo obrazovaniya: materialy XXII Mezhhregional'noj uchebno-metodicheskoy konferencii*. Arhangel'sk: Izdatel'stvo Severnogo gosudarstvennogo medicinskogo universiteta, 2017: 115 – 117.

Статья поступила в редакцию 05.06.17

УДК 378

Gorbunova I.B., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Informatization of Education, chief researcher of Educational Methodological Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

Aliyeva I.G., Doctor of Philosophy in Art History, senior lecturer, Baku Musical Academy n.a. U. Hajibayli, member of Union of Composers of Azerbaijan (Azerbaijan, Baku), E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

PROBLEMS OF FORMATION OF COGNITIVE HEARING AMONG PROFESSIONAL MUSICIANS. At present, the problem of developing the professional hearing of a musician, in connection with the development of computer musical creativity and the art of performing skills on electronic musical instruments, is quite acute: it is important for a musician to have a subtle intuitive-empirical hearing, and therefore the goal of musical education should be education as cognitive Organized, and intuitive-empirical hearing. However, in practice, the criterion of training, the criterion of the professional competence of the musician is the state of cognitively organized hearing, and the education of intuitive-empirical hearing remains on the sidelines of musical education. The article suggests ways of forming musical-theoretical and musical-empirical attitudes in the process of developing the professional hearing of a musician.

Key words: intelligent system, the art of music, ethnomusicology, the arts synesthesia, fuzzy logic, knowledge base, music computer technologies.

И.Б. Горбунова, д-р пед. наук, проф., гл. науч. сотрудник Учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии», проф. каф. информатизации образования РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

И.Г. Алиева, д-р философии по искусствоведению, ст. преп. Бакинской музыкальной академии им. У. Гаджибеяли, член Союза композиторов Азербайджана, г. Баку, Азербайджан, E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОГНИТИВНОГО СЛУХА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАНТА

В настоящее время проблема развития профессионального слуха музыканта, в связи с развитием компьютерного музыкального творчества и искусства исполнительского мастерства на электронных музыкальных инструментах, стоит достаточно остро: музыканту важно обладать тонким интуитивно-эмпирическим слухом, и, следовательно, целью музыкального образования должно быть воспитание как когнитивно организованного, так и интуитивно-эмпирического слуха. Однако на практике критерием обученности, критерием профессиональной компетентности музыканта оказывается состояние когнитивно организованного слуха, а воспитание интуитивно-эмпирического слуха остается на обочине музыкального образования. В статье предлагаются пути формирования музыкально-теоретической и музыкально-эмпирической установок в процессе развития профессионального слуха музыканта.

Ключевые слова: интеллектуальная система, музыкальное искусство, этномузыкалогия, синестезия искусств, нечеткая логика, база знаний, музыкально-компьютерные технологии.

Проблема соотношения музыкального слуха и знания вызывает вопросы, которые, при всей своей простоте, не имеют готового ответа.

Б. Теплов в «Психологии музыкальных способностей» пишет, что «основой мелодического слуха является ладовое чувство, понимаемое как способность различать ладовые функции отдельных звуков мелодии» [1, с. 110]. – Подразумевать ли под «способностью различать ладовые функции» их вербализацию или это чувственное, «безымянное» ощущение?

М. Старчеус, говоря о воспитании профессионального музыкального слуха, отмечает, что необходимые для музыканта свойства слуха «формируются в процессе профессионального музыкального обучения. Между тем наличие вполне сформированного музыкального слуха является одним из главных критериев при профессиональном отборе в музыкальные учебные заведения. Возникает своего рода замкнутый круг» [2, с. 11]. – Как найти выход из этого «замкнутого круга»?

А. Смирнов в работе «Смыслополагание и инаковость культур» пишет: «При изучении восточных культур наши априорные герменевтические ожидания не являются оправданными и не должны служить незаметным суфлером» [3, с. 18]. – Насколько компетентными оказываются суждения профессионального музыканта относительно явлений неевропейской музыкальной культуры, в том числе произведений национальных композиторов?

И, наконец, главный вопрос – что есть профессиональный музыкальный слух?

Обозначенная нами проблема выходит на вербальную и невербальную формы репрезентации знаний, и для дифференцирования этого различия нами были введены два новых понятия – *интуитивно-эмпирический* и *когнитивно организованный* музыкальный слух [4].

Под *интуитивно-эмпирическим* слухом предлагается понимать развитый музыкальный слух, благодаря которому ученик или музыкант получает качественный музыкальный результат, но не может, не в состоянии теоретически его обосновать, понятийно-терминологически оформить. Художественный результат достигается *интуитивно*, то есть непосредственно, без теоретического осмысления, и основан исключительно на воображении и на предшествующем опыте.

Под *когнитивно организованным* слухом предлагается понимать состояние музыкального слуха, которое проявляется в обязательной связи музыкальных представлений, умений, навыков с конкретными теоретическими знаниями (гамм, интервалов, аккордов, модуляций... и т. д.). Понятие когнитивно организованного музыкального слуха связано с обязательной *вербализацией* музыкальных знаний, причем, храниться вербализованные знания могут как письменно, так и устно. Понятие интуитивно-эмпирического слуха связано с *невербальной* формой репрезентации музыкальных знаний, в нем проявляется способность человека к невербальной коммуникации, в нем также находят свое представление и тонкое внутризонное интонирование, и «эталонные образцы» звучания, которые невозможно отобразить никакой нотацией или словесным описанием.

Интуитивно-эмпирический и когнитивно организованный слух дополняют друг друга и составляют в своей совокупности профессиональный слух музыканта. Мы считаем, что отличительной особенностью профессионального музыкального слуха является развитый когнитивно организованный слух.

Использование предложенных нами понятий дает выход из «замкнутого круга»: при поступлении в музыкальную школу у детей есть слух – интуитивно-эмпирический, который с первых же уроков сольфеджио начинает переводиться в русло когнитивно организованного.

Однако музыканту столь же важно обладать и тонким интуитивно-эмпирическим слухом, и, следовательно, целью музыкального образования должно быть воспитание как когнитивно организованного, так и интуитивно-эмпирического слуха. Между тем, на практике критерием обученности, критерием профессиональной компетентности музыканта оказывается состояние когнитивно организованного слуха, а воспитание интуитивно-эмпирического слуха остается на обочине музыкального образования. Интуитивно-эмпирический слух развивается не на уроках сольфеджио, а, скорее, на занятиях по специальности, где преподаватель-исполнитель для достижения художественного результата находит самые разнообразные приемы, не обращаясь к музыкальной теории.

Нами также предлагается ввести понятия музыкально-теоретической и музыкально-эмпирической установок (теория установок как общепсихологическая концепция разработана Д.Н. Узнадзе и его школой). Из немногих методик преподавания сольфеджио, направленных на развитие именно интуитивно-эмпирического слуха, в качестве примера приведем вокально-певческие импровизации И. Воронцовой [5].

Теоретическая основа, понятия и термины создают *вербальное поле*, которое должно быть приведено во взаимное соответствие с музыкальными представлениями. Это взаимное соответствие приводит когнитивную систему музыканта к *состоянию предрасположенности, готовности* применить определенные термины и понятия в определенной ситуации. Такую готовность, предрасположенность к той или иной реакции на то или иное музыкальное событие мы предлагаем называть *музыкально-теоретической установкой*.

Особенность музыкального знания в том, что оно *должно звучать*. Музыкально-теоретическая установка – это «озвученная музыкальная теория», или «вербализованная музыкальная практика». Каждая музыкальная теория, музыкальная концепция имеет свой словарь понятий и терминов, создающих вербальное поле, что формирует соответствующую музыкально-теоретическую установку. Музыкальные установки, относящиеся к различным теориям и различным культурам, образуя сложные связи, составляют общий тезаурус музыканта.

Музыкально-теоретическая установка формируется когнитивно организованным слухом: это закреплённое в когнитивной системе музыканта, доведенное до автоматизма соотношение «термин / понятие <—> звучание».

В то же время, в когнитивной системе музыканта сохраняются «эталонные образцы» звучания, создавая *музыкально-эмпирическую установку*. Музыкально-эмпирическая установка

– это состояние предрасположенности, готовности применить определенные *интонации* в определенной ситуации (без связи с понятийно-терминологическим аппаратом). Первая, бессознательная реакция на музыкальное явление – реакция, обусловленная установкой. В стандартных ситуациях установка ускоряет и упрощает принятие решения, однако установка не является, не должна являться неизменной категорией. Процесс познания, процесс творческого созидания – это всегда процесс *преодоления* старой установки и формирования новой.

Начиная с середины XX в. электронное музыкальное творчество создало мощный фундамент средств выразительности музыки, проникая в пространство не только академических жанров, но и в сферу музыки для театра и кино, всевозможных по своей стилистике спектаклей. Сюда же следует отнести формирование школы исполнительского мастерства и аранжировки на электронных музыкальных инструментах (см. подробнее в [6; 7]). Семантические и морфологические свойства музыкальных композиций, созданных с помощью музыкально-компьютерных технологий (МКТ) [8; 9], можно рассматривать как абстрактные уровни музыкальной культуры, получившей своё развитие в условиях функционирования высокотехнологичной информационной творческой сферы – виртуальной образовательной и творческой среды в области культуры [10; 11].

Отметим также, что являясь феноменом киберкультуры, идея виртуальности, которая находит сегодня своё логическое и художественное осмысление и воплощение в музыкальном творчестве различных жанровых и стилевых направлений, определяется включением информационных технологий в сферу музыкальной культуры и трактуется как искусственно созданный медиум [12]. Элементы музыкального текста, являясь формой замещения психологических феноменов, переживаний выступают в роли инструмента виртуализации самой музыкальной культуры [13; 14].

В статье «Второе рождение кибернетики» руководитель секции кибернетики петербургского Дома ученых академик М.Б. Игнатьев утверждает, что сейчас у науки кибернетики – «второе рождение»: «Кибернетика – это миропонимание <...> междисциплинарная вещь, метанаука. Что случилось сейчас? Случилось то, что самой распространенной машиной в мире стал компьютер. Это очень сильно сказалось на нашем миропонимании. Компьютер вместилище разных виртуальных миров, и мы уже вполне можем предположить, что наша реальность – всего лишь один из миров некоего суперкомпьютера. В компьютере вы переходите из одного виртуального мира в другой, в любой момент получаете нужную информацию – чего раньше не было. До сих пор мы все упрощали <...>. «Гениальная простота»: отсечь лишнее, выделить главное. А теперь мы понимаем, что это лишнее – весьма influentially и без него простые модели неверны» [15, с. 1]. Это утверждение можно в полной мере отнести и к различным системам анализа, распознавания и создания музыкального текста [16; 17; 18], которые содержат информацию об интонации – одном из самых главных (если не самом главном) элементе музыкальной речи, что, в частности, предопределяет необходимость построения интонационного каталога (подробно изложено в [19]) музыки народов мира.

Библиографический список

1. Теплов Б.М. *Психология музыкальных способностей*. Избранные труды: в 2 т. Москва: Педагогика, 1985.
2. Старчеус М.С. *Слух музыканта: психолого-педагогические проблемы становления и совершенствования*. Диссертация ... доктора педагогических наук: Москва, 2005.
3. Смирнов А.В. Смыслополагание и инаковость культур. Инаковость как проблема: *Языки славянских культур*. Москва, 2010: 15 – 115.
4. Алиева И.Г. Когнитивно организованный и интуитивно-эмпирический музыкальный слух. Введение понятий и диалектика связи. *Harmony: Международный музыкальный культурологический журнал*. Баку, 2011; 10. Available at: <http://harmony.musigi-dunya.az/rus/reader.asp?txtid=486&s=1>
5. Воронцова И.В. Вокально-певческая импровизация: к проблеме обучения сольфеджио. Педагогика вчера, сегодня, завтра. *Сборник материалов 8-й конференции из цикла «Григорьевских чтений»*. Москва: ACM, 2006: 45 – 54.
6. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер как новый инструмент педагога-музыканта в школе цифрового века. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 11: 254 – 257.
7. Горбунова И.Б., Давлетова К.Б. Электронные музыкальные инструменты в системе общего музыкального образования. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 411 – 415.
8. Воронов А.М., Горбунова И.Б., Камерис А., Романенко Л.Ю. Музыкально-компьютерные технологии в школе цифрового века. *Вестник Иркутского государственного технического университета*. 2013; 5 (76): 240 – 246.
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 – 103.
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. Музыкально-компьютерные технологии в перспективе DIGITAL HUMANITIES. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 3: 44 – 47.

12. Горбунова И.Б. «Автоматические композиции» как предшественники применения кибернетики в музыке. *Общество: философия, история, культура*. 2016; 9: 97 – 101.
13. Горбунова И.Б. Музыкальное программирование, или программирование музыки и музыкально-компьютерные технологии. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 7: 213 – 218.
14. Горбунова И.Б. Компьютерные науки и музыкально-компьютерные технологии в образовании. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 428 – 432.
15. Игнат'ев М.Б. Второе рождение кибернетики. *Санкт-Петербургские ведомости*. № 52 (5914). 24.03.2017: 1.
16. Горбунова И.Б., Чибирев С.В. Музыкально-компьютерные технологии и проблема моделирования процесса музыкального творчества. *Региональная информатика «РИ-2014»: материалы XIV Санкт-Петербургской международной конференции*. 2014: 293 – 294.
17. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии и аудиовизуальный синтез: актуальное значение и перспективы развития. *Теория и практика общественного развития*. 2014; 19: 162 – 168.
18. Горбунова И.Б., Белов Г.Г. Музыка и кибернетика. *Музыка и время*. 2016; 11: 25 – 32.
19. Алиева И.Г., Горбунова И.Б. О проекте создания интеллектуальной системы по каталогизации и анализу музыки народов мира. *Общество: философия, история, культура*. 2016; 9: 105108.

References

1. Teplov B.M. *Psihologiya muzykal'nyh sposobnostej*. Izbrannye trudy: v 2 t. Moskva: Pedagogika, 1985.
2. Starcheus M.S. *Sluh muzykanta: psihologo-pedagogicheskie problemy stanovleniya i sovershenstvovaniya*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk: Moskva, 2005.
3. Smirnov A.V. Smyslopolaganie i inakovost' kul'tur. Inakovost' kak problema: *Yazyki slavyanskikh kul'tur*. Moskva, 2010: 15 – 115.
4. Alieva I.G. Kognitivno organizovannyj i intuitivno-empiricheskij muzykal'nyj sluh. Vvedenie ponyatij i dialektika svyazi. *Harmony: Mezhdunarodnyj muzykal'nyj kul'turologicheskij zhurnal*. Baku, 2011; 10. Available at: <http://harmony.musigi-dunya.az/rus/reader.asp?txtid=486&s=1>
5. Voronova I.V. Vokal'no-pevcheskaya improvizatsiya: k probleme obucheniya sol'fedzhio. *Pedagogika vchera, segodnya, zavtra. Sbornik materialov 8-j konferencii iz cikla «Grigor'evskikh chtenij»*. Moskva: ASM, 2006: 45 – 54.
6. 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.
7. 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.
8. Voronov A.M., Gorbunova I.B., Kameris A., Romanenko L.Yu. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v shkole cifrovogo veka. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta*. 2013; 5 (76): 240 – 246.
9. 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 – 103.
10. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke i kompleksnaya model' ee semanticheskogo prostranstva. *Nauchno-tekhnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politekhnicheskogo universiteta. Gumanitarnye i obschestvennye nauki*. 2014; 4 (208): 152 – 161.
11. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v perspektive DIGITAL HUMANITIES. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 3: 44 – 47.
12. Gorbunova I.B. «Avtomaticheskie kompozicii» kak predshestvenniki primeneniya kibernetiki v muzyke. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; 9: 97 – 101.
13. Gorbunova I.B. Muzykal'noe programmirovaniye, ili programmirovaniye muzyki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 7: 213 – 218.
14. Gorbunova I.B. Komp'yuternye nauki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 12: 428 – 432.
15. Ignat'ev M.B. Vtoroe rozhdenie kibernetiki. *Sankt-Peterburgskie vedomosti*. № 52 (5914). 24.03.2017: 1.
16. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i problema modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva. *Regional'naya informatika «RI-2014»: materialy XIV Sankt-Peterburgskoj mezhdunarodnoj konferencii*. 2014: 293 – 294.
17. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i audiovizual'nyj sintez: aktual'noe znachenie i perspektivy razvitiya. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2014; 19: 162 – 168.
18. Gorbunova I.B., Belov G.G. Muzyka i kibernetika. *Muzyka i vremya*. 2016; 11: 25 – 32.
19. Alieva I.G., Gorbunova I.B. O proekte sozdaniya intellektual'noj sistemy po katalogizatsii i analizu muzyki narodov mira. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; 9: 105108.

Статья поступила в редакцию 30.05.17

УДК 781

Gorbunova I.B., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Informatization of Education, chief researcher of Educational Methodological Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

Aliyeva I.G., Doctor of Philosophy in Art History, senior lecturer, Baku Musical Academy n.a. U. Hajibayli, member of Union of Composers of Azerbaijan (Azerbaijan, Baku), E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

ABOUT UNCLEAR METHODS OF ANALYSIS OF PITCH IN MUSIC. In the modern Humanities the problem of collecting, processing, cataloging, classification, systematization of folk music samples is of global significance, for it is very importance to save and preserve samples for future generations. This problem is a problem of preservation of the spiritual world. The article describes the project on creation of intellectual system of cataloging and analyzing the peoples of the world of music, his main problem and conceptual and logical framework.

Key words: intelligent system, art of music, ethnomusicology, arts of synesthesia, indefinite logic, knowledge base, music computer technologies.

И.Б. Горбунова, д-р пед. наук, проф., гл. науч. сотрудник Учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии», проф. каф. информатизации образования РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

И.Г. Алиева, д-р философии по искусствоведению, ст. преп. Бакинской музыкальной академии им. У. Гаджибеяли, член Союза композиторов Азербайджана, г. Баку, Азербайджан, E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

О НЕЧЁТКИХ МЕТОДАХ АНАЛИЗА ЗВУКОВОСОТНОСТИ В МУЗЫКЕ

Проблема систематизации образцов музыкального фольклора имеет для музыкальной культуры сегодня глобальное значение – успеть спасти и сохранить эти образцы для будущих поколений. Эта проблема есть проблема сохранения мира духовного, и она имеет для науки и человечества огромное значение. В статье описывается проект по созданию интеллек-

туальной системы каталогизации и анализа музыки народов мира, его основные проблемные и концептуально-логические основы.

Ключевые слова: интеллектуальная система, музыкальное искусство, этномузыкология, синестезия искусств, нечеткая логика, база знаний, музыкально-компьютерные технологии.

В сороковых годах прошлого века на основе многочисленных экспериментов Н.А. Гарбузов сформулировал концепцию зонной природы музыкального слуха. В отношении звуковысотного слуха Гарбузов заключает, что «высококвалифицированные музыканты способны запоминать, узнавать и воспроизводить звуки не определенной частоты и не определенное отношение частот звуков, образующих какой-либо интервал, а зону, т. е. звуковысотную область, в пределах которой звуки и интервалы при всех количественных изменениях сохраняют одно и то же качество (индивидуальность) и носят поэтому одно и то же название (до, ре, ми и т. д., м. терция, б. терция, квинта и т. д.)» [1, с. 207].

Легко заметить очевидную связь между зонной теорией и теорией нечетких множеств Л. Заде: обе концепции основаны на проявлении общего свойства человеческого сознания обобщать в одном качестве количественно различающиеся явления. Словацкий математик Ян Галушка (J'an Haluška) считает, что Н.А. Гарбузов оказался первым, кто применил теорию нечеткости в «наивной форме» (*in a naive form*), когда рассматривал интервальные зоны в отношении музыкального строя [2]. Однако прежде чем применить аппарат теории нечетких множеств в исследовании звуковысотных явлений, необходимо уточнить некоторые положения, понятия и термины зонной теории – более глубокое осмысление концепции зонной природы музыкального слуха выявляет существенные детали, которые ускользают при поверхностном с нею ознакомлении.

В первую очередь это относится к самому понятию *зоны*, которое Гарбузов ввел в научный обиход и широко использовал. Сам Н.А. Гарбузов не дает полного определения понятия *зоны*. Л.С. Рубинштейн указывает, что Гарбузов вводит понятия, но не даёт им чёткого определения и «ограничивается установлением фактов» [3, с. 80]. Ю.Н. Рагсом отмечается: «Гарбузов предполагал дать широкое философское обобщение сделанного им. Но, к сожалению, не успел воплотить свои замыслы» [3, с. 47].

В статье «Внутризонный интонационный слух и методы его развития», Гарбузов отмечает художественную сущность внутризонного интонирования, важность развития внутризонного слуха. (Последователи Н. Гарбузова О. Сахалтуева, Е. Назайкинский, Ю. Рагс, Н. Бажанов и др. продолжили исследования и пришли к выводам о влиянии лада, гармонии, музыкальной формы, ритма и громкости на выбор музыкантом звуковысотной интонации в пределах зоны. Ю. Рагс пишет, что «зону следует понимать как музыкально-эстетическое явление: в пределах зоны каждый из оттенков может иметь большое выразительное значение и может быть логичным, обусловленным исполнительской трактовкой музыкального произведения» [3, с. 396].) Однако здесь же Гарбузов пишет, что теоретически точная настройка роля «и не нужна, так как *зонная* природа нашего слуха позволяет нам <...> не замечать (курсив наш – И. А., И.Г.) интервалов, немного отличающихся от темперированных» [3, с. 242]. В другой своей работе Н. Гарбузов допускает, что «пороги различения «элементарных», а также «ступеневых» качеств суть *зоны*» [3, с. 148]. Такие высказывания Н. Гарбузова Ю. Рагс относит к неточному, нечеткому использованию понятия *зоны* [3, с. 33], [3, с. 242].

Понятие «зоны» остается расплывчатым и встречает самое различное понимание у современных исследователей – от осознания художественной ценности внутризонного интонирования до отношения к зоне как к некой неделимой цельности. Обратим внимание, что как в случае «художественного» звуковысотного интонирования, так и в случае объяснения существования зоны «неточностью» слуха, мы сталкиваемся с одним и тем же механизмом восприятия, состоящего в тенденции человеческого сознания к организации элементов в доступное пониманию целое – гештальтом. Слух в процессе восприятия перерабатывает информацию. В случае «неточности» слуха мы, не улавливая или не замечая звуковысотные различия, обобщаем их и относим к одному качеству – одной ступени. В случае художественного звуковысотного интонирования мы *чувствуем, используем* звуковысотные различия и опять-таки относим их к тому же качеству – к той же ступени.

Отмеченное нами различие позволяет ввести понятия

- *зоны слухового «несовершенства»*, когда слух обобщает звуковысотные различия, не улавливая или «не замечая» их, и

- *зоны художественно обусловленного интонирования*, которая формируется как результат осмысленного звуковысотного интонирования, обусловленного музыкальным контекстом [4; 5].

При распознавании и отображении звуковысотной информации, при нотной записи музыкальных образцов и расшифровке аудиофайлов возникают две взаимоисключающие потребности и, соответственно, две противоположные задачи: с одной стороны, требуется определить «ступеневое» качество звука – соотнести звук со ступенью звукоряда; с другой стороны – с максимальным приближением отобразить внутризонную звуковысотную интонацию.

Для музыковедения одинаково важны обе задачи. Решение первой из них дает возможность записать музыкальный образец в общепринятой и понятной форме. Музыкальная нотация означает дискретность, которая аккумулирует в себе все возможные внутризонные значения [6]. Общепринятая нотация по сути своей, по своему «внутреннему содержанию», соответствует зоне слухового «несовершенства». Нюансы внутризонного интонирования общепринятая нотация не фиксирует [7; 8; 9], однако она обеспечивает сохранность и передачу музыкального творчества (традиционного и композиторского) и является письменной основой для исполнительских интерпретаций музыки и научных суждений о ней.

Примером формализации именно зоны слухового «несовершенства» может служить работа Я. Галушки [2], где он рассматривает нечеткость в отношении строев (*a fuzziness of tunings*) и дает геометрическую интерпретацию на плоскости сосуществованию при исполнении различных музыкальных строев (пифагорейского и равномерно темперированного). Зоны Гарбузова представлены автором параллельными прямыми на плоскости, которые ограничивают возможные звуковысотные значения.

Т. Леон и В. Льерн в своих статьях, отталкиваясь от концепции Гарбузова, представляют *ноты* как нечеткие множества и предлагают теоретическую основу, которая совмещает различные теоретические строи (пифагорейский, натуральный, равномерно темперированный) и помогает соединить теорию строя и исполнительскую практику [10] (совместно с А. дель Коррал [11]).

Между тем особое информативное значение для музыкальной науки имеет исследование и формализация зоны художественно обусловленного интонирования. Такая потребность появляется, например, когда мы говорим, что звукоряд инструмента находится в отличие от темперированного строя или рассматриваем особенности интонирования (индивидуальную исполнительскую интерпретацию) исполнителей академической или традиционной музыки. Для этномузыковедческих исследований найти способ представления подобных отклонений, метод, который упростил бы описание, систематизацию и исследование музыкальных образцов, отличающихся от академической музыки, особо важно. В настоящее время огромная масса ценного музыкального фольклорного материала разобщенно хранится в различных архивах, музеях, частных коллекциях, и актуальной задачей является проанализировать этот музыкальный материал, сравнить, проследить временные и пространственные связи. Такой анализ дает информацию, по которой можно судить о широком спектре явлений: от различных исполнительских трактовок отдельного музыкального образца и до эволюции музыкального мышления и прослеживания миграционных потоков населения и этносвязей. Подобный глобальный, многоуровневый анализ – задача совершенно нереальная для музыковедческого исследования, в первую очередь, в силу своей необозримости, в необходимости обработки огромной массы музыкального материала. Весьма существенно, что научные выводы оказываются основаны на субъективных оценках музыковедов относительно интонационных, звуковысотных, ритмических особенностей, степени схожести и различия анализируемых ими образцов.

В настоящее время такие исследования в большинстве случаев проводятся либо на качественном уровне (на уровне сложившихся интуитивных представлений), либо с использованием весьма грубых моделей (когда музыкальный звук рассматривает-

ся как детерминированный сигнал), либо на уровне акустических измерений (с чрезмерным усложнением). Привлечение аппарата теории нечетких множеств может дать новые средства и возможности для представления музыкальной звуковысотной информации и её дальнейшей обработки. Актуализация данного направления получила новый импульс и новые направления в связи с процессом развития и становления музыкально-компьютерных технологий (МКТ) [12; 13; 14]. «Художественный акт в музыкальном искусстве с появлением инструментария электронных аудиотехнологий ещё в большей степени стал приобретать черты виртуализации, — абстракции в степени «п» (где значение «п» стремится к бесконечности) т. е. формы на основе абстракции художественного кода, реализованной с помощью абстрактного программного цифрового кода, воссоздающего абстракции фонографического ряда и отсылающие слушателя к абстракциям иного уровня — т. е. образам узнаваемых звуковых, тембральных текстур — музыкальным художественным и технологическим архетипам, осознаваемых абстрактной слушательской аудиторией в форме свободных абстракций процесса восприятия», — отмечает в своём исследовании петербургский композитор и музыковед М. Карпец [15, с. 18]. Для получения существенных выводов о поведении сложной системы необходимо привлекать к её анализу подходы, которые являются приближенными по своей природе. Эта система требует привлечения к её анализу приближенных подходов.

Нечеткость музыкальной информации проявляется на всех уровнях: от акустического, когда общепринятые системы нотации графически отражают только дискретные значения параметров звука, которые являются носителями континуальной информации [16], до семантического уровня [17] (как на уровне цельного музыкального образца, так и на этапе создания его фрагментов).

Развивая высказанные положения, учёные отмечают особое значение и роль МКТ в формировании современной художественно-творческой среды (см. подробнее в [18; 19; 20; 21]). «Художнику более нет необходимости иметь дело с символическими абстракциями традиционной нотации, сама скульптурная, синтетическая, многоуровневая пластическая текстура конструкции композиции являет собой её партитуру. Отсутствует также принципиальный уровень сложившейся творческой модели — интерпретация этого условного кода, реализуемая посредством влияния на него индивидуальности исполнителя. Фиксация, «запись» художественной идеи, её «материализация» в законченном виде сложносоставного проекта средствами электронных аудиотехнологий, включающего реализацию контроля над всеми техническими и художественными его параметрами — и есть сама его интерпретация. Автор выходит на уровень, где открываются возможности полной, неограниченной никакими условностями (нотации, тембрального ряда, акустических параметров и т. д.) скульптурной реализации исходной художественной идеи» [15, с. 12].

Библиографический список

1. Гарбузов Н.А. — музыкант, исследователь, педагог: сборник статей. Составитель О. Сахалтуева, О. Соколова. Редактор Ю. Парс. Москва: Музыка, 1980.
2. Haluska J. *Equal Temperament and Pythagorean Tuning: a geometrical interpretation in the plane*. *Fuzzy Sets and Systems* 114 (2000): 261 – 269. Project VEGA5126. Available at: <http://im.saske.sk/~jhaluska/haluska/haluskaPAPERS/2000pytha-h.pdf>
3. Парс Ю. Н. О художественной норме чистой интонации при исполнении мелодии. Диссертация ... кандидата искусствоведения. Москва, 1970. Рукопись.
4. Алиева И.Г. Элементарные и "ступеневые" качества звука: единство континуальности и дискретности. *Искусствоведение в контексте других наук в России и за рубежом: Параллели и взаимодействия*: сборник трудов Международной научной конференции. Москва: Liteo, 2015: 11 – 16.
5. Алиева И.Г. К вопросу о теории зонной природы музыкального слуха Н.А. Гарбузова. *Проблемы художественного творчества*: сборник статей по материалам Всероссийских научных чтений, посвящённых Б.Л. Яворскому. Саратов: СГК им. Л.В. Собинова, 2012: 52 – 57.
6. Горбунова И.Б. Методические аспекты толкования функционально-логических закономерностей музыки и музыкально-компьютерные технологии: системы музыкальной нотации. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; 10: 69 – 77.
7. Горбунова И.Б. Музыкальное программирование, или программирование музыки и музыкально-компьютерные технологии. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 7: 213 – 218.
8. Горбунова И.Б., Кибиткина Э.В. Музыкальное программирование: вопросы подготовки специалистов. *Искусство и образование*. 2010; 5: 104 – 111.
9. Горбунова И.Б. Компьютерные науки и музыкально-компьютерные технологии в образовании. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 428 – 432.
10. León T., Liern V. A fuzzy framework to explain musical tuning in practice *Fuzzy Sets and Systems*. V. 214, 1 March 2013, pp. 51–64. Available at: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0165011411004167?np=y&npKey=c15c2dbe78ff2884603cb1d341ffcad7d62b9d1694e5f54aaede7101ce54a0af>
11. del Corral A., León T., Liern V. Compatibility of the Different Tuning Systems in an Orchestra. In: Chew E., Childs A., Chuan CH. (eds) *Mathematics and Computation in Music. MCM 2009. Communications in Computer and Information Science*, vol 38. Springer, Berlin, Heidelberg. Available at: <https://alfonsodelcorral.files.wordpress.com/2013/08/compatibility-of-the-different-tuning-systems-in-an-orchestra.pdf>
12. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2004; Т. 4; № 9: 123 – 138.
13. Горбунова И.Б., Чибирев С.В. Музыкально-компьютерные технологии и проблема моделирования процесса музыкального творчества. *Региональная информатика «РИ-2014»: материалы XIV Санкт-Петербургской международной конференции*. Санкт-Петербург, 2014: 293 – 294.
14. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в перспективе DIGITAL HUMANITIES. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 3: 44 – 47.
15. Карпец М.И. *Электронные аудиотехнологии в композиторском авангарде 50-х гг XX века (на материале творчества П. Шеффера, Дж. Кейджа, К. Штокхаузена)*. Диссертация ... кандидата искусствоведения. Санкт-Петербург, 2010.
16. 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 – 103.
17. 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.
18. Воронов А.М., Горбунова И.Б., Камерис А., Романенко Л.Ю. Музыкально-компьютерные технологии в школе цифрового века. *Вестник Иркутского государственного технического университета*. 2013; 5 (76): 240 – 246.
19. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новый инструмент музыканта. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 6: 135 – 139.
20. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Музыка и кибернетика. *Музыка и время*. 2016; 11: 25 – 32.
21. Горбунова И.Б. Интерактивные сетевые технологии обучения музыке и музыкально-компьютерные технологии. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 126 – 131.

References

1. Garbuzov N.A. — muzykant, issledovatel', pedagog: sbornik statej. Sostavitel' O. Sahaltueva, O. Sokolova. Redaktor Yu. Rags. Moskva: Muzyka, 1980.
2. Haluska J. *Equal Temperament and Pythagorean Tuning: a geometrical interpretation in the plane*. *Fuzzy Sets and Systems* 114 (2000): 261 – 269. Project VEGA5126. Available at: <http://im.saske.sk/~jhaluska/haluska/haluskaPAPERS/2000pytha-h.pdf>
3. Rags Yu. N. O hudozhestvennoj norme chistoj intonacii pri ispolnenii melodii. Dissertaciya ... kandidata iskusstvovedeniya. Moskva, 1970. Rukopis'.

4. Alieva I.G. "Elementarnye" i "stupenevye" kachestva zvuka: edinstvo kontinual'nosti i diskretnosti. *Iskusstvovedenie v kontekste drugih nauk v Rossii i za rubezhom: Paralleli i vzaimodejstviya*: sbornik trudov Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Moskva: Liteo, 2015: 11 – 16.
5. Alieva I.G. K voprosu o teorii zonnj prirody muzykal'nogo sluha N.A. Garbuzova. *Problemy hudozhestvennogo tvorchestva*: sbornik statej po materialam Vserossijskih nauchnyh chtenij, posvyaschennyh B.L. Yavorskomu. Saratov: SGK im. L.V. Sobinova, 2012: 52 – 57.
6. Gorbunova I.B. Metodicheskie aspekty tolkovaniya funkcional'no-logicheskikh zakonov muziki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii: sistemy muzykal'noj notatsii. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; 10: 69 – 77.
7. Gorbunova I.B. Muzykal'noe programmirovaniye, ili programmirovaniye muzyki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 7: 213 – 218.
8. Gorbunova I.B., Kibitkina E.V. Muzykal'noe programmirovaniye: voprosy podgotovki specialistov. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2010; 5: 104 – 111.
9. Gorbunova I.B. Komp'yuternye nauki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 12: 428 – 432.
10. León T., Liern V. A fuzzy framework to explain musical tuning in practice *Fuzzy Sets and Systems*. V. 214, 1 March 2013, pp. 51-64. Available at: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0165011411004167?np=y&npKey=c15c2dbe78ff2884603cb1d341ffcad7d62b9d1694e5f54aaede7101ce54a0af>
11. del Corral A., León T., Liern V. Compatibility of the Different Tuning Systems in an Orchestra. In: Chew E., Childs A., Chuan CH. (eds) *Mathematics and Computation in Music. MCM 2009. Communications in Computer and Information Science*, vol 38. Springer, Berlin, Heidelberg. Available at: <https://alfonsodelcorral.files.wordpress.com/2013/08/compatibility-of-the-different-tuning-systems-in-an-orchestra.pdf>
12. Gorbunova I.B. Fenomen muzykal'no-komp'yuternykh tehnologii kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2004; T. 4; № 9: 123 – 138.
13. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i problema modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva. *Regional'naya informatika «RI-2014»: materialy XIV Sankt-Peterburgskoj mezhdunarodnoj konferencii*. Sankt-Peterburg, 2014: 293 – 294.
14. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v perspektive DIGITAL HUMANITIES. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 3: 44 – 47.
15. Karpec M.I. "Elektronnye audiotekhnologii v kompozitorskom avangarde 50-h gg XX veka (na materiale tvorchestva P. Sheffera, Dzh. Kejdzha, K. Shtokhauzena)". Dissertatsiya ... kandidata iskustvovedeniya. Sankt-Peterburg, 2010.
16. 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 – 103.
17. 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.
18. Voronov A.M., Gorbunova I.B., Kameris A., Romanenko L.Yu. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v shkole cifrovogo veka. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta*. 2013; 5 (76): 240 – 246.
19. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novyj instrument muzykanta. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 6: 135 – 139.
20. Belov G.G., Gorbunova I.B. Muzyka i kibernetika. *Muzyka i vremya*. 2016; 11: 25 – 32.
21. 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 30.05.17

УДК 781

Belov G.G., composer, Candidate of art history, Professor, senior researcher, Educational and Methodical Laboratory "Music and Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia; Professor, Department of Music Theory, St. Petersburg State Conservatory n.a. Rimsky-Korsakov; member of the Union of Composers of the Russian Federation (St. Petersburg, Russia); E-mail: gbelow@mail.ru

MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES AS AN INEVITABLE TIME FACTOR: REFLECTIONS OF A COMPOSER. The article is dedicated to problems of inclusion of professional musicians, including composers, special musical and computer tools into the process of training. The work studies problems in using electronic musical instruments, music computer, as well as different ways of fixing the musical text in the system of modern professional music education. The research reveals some of the features of functional-harmonic thinking of students of music composers departments of universities in the educational process with the use of music computer technologies.

Key words: music education, composer, musical computer technologies, computer music, electronic musical instrument, musical thinking.

Г.Г. Белов, композитор, канд. искусствоведения, проф., ст. науч. сотр. учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, проф. каф. теории музыки Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова, член Союза композиторов РФ, г. Санкт-Петербург, E-mail: gbelow@mail.ru

МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ – НЕИЗБЕЖНЫЙ ФАКТОР ВРЕМЕНИ: РАЗМЫШЛЕНИЯ КОМПОЗИТОРА

Статья посвящена проблемам включения в процесс подготовки профессиональных музыкантов, в том числе композиторов, специального музыкально-компьютерного инструментария. Рассмотрены вопросы использования в системе современного профессионального музыкального образования электронных музыкальных инструментов, музыкального компьютера, а также различные способы фиксации музыкального текста. Раскрыты некоторые особенности развития функционально-гармонического мышления студентов композиторских отделений музыкальных вузов в процессе обучения с использованием музыкально-компьютерных технологий.

Ключевые слова: музыкальное образование, композитор, музыкально-компьютерные технологии, музыкальный компьютер, электронный музыкальный инструмент, музыкальное мышление.

Если в начале XXI в. среди известных композиторов Санкт-Петербурга накал споров о необходимости овладения музыкально-компьютерным образованием, музыкально-компьютерными технологиями (МКТ) был довольно повышенным и категоричным в неприятии самой постановки этой проблемы (вспомним высказывания Б. Тищенко, Ю. Фалика, Г. Фиртича в их интервью музыковедам), то сегодня учебные планы на ком-

позиторских отделениях музыкальных вузов страны обязательно включают дисциплины освоения студентами МКТ-программ. Ведь помимо того, что владение современными компьютерными технологиями заметно интенсифицируют процесс создания творцом музыкального произведения в его нотном (или только звуковом) окончательном варианте, сам композитор получает возможность от первого до последнего звука слухом и зримо кон-

тролировать всю фактуру своего опуса: убедиться в слаженности формы, отсутствия фальшивых нот, приготовить распечатку нотных партий в совершенном издательском формате и много других преимуществ. Ныне студенты бывают огорчены, если на зачётах и экзаменах им отказывают в использовании музыкального компьютера (МК) [1; 2].

Механизировать процессы создания и исполнения музыки – идея, уходящая корнями в далекое прошлое. В традиционном композиторском ремесле (в приемах повторности, в имитационно-контрапунктической полифонической технике и функционально-гармоническом мышлении) уже есть зародыши механистического восприятия элементов музыкального искусства. Изобретение курантов, шарманок, музыкальных шкатулок, оркестрионов, патефонов – начало пути к «компьютеризации» музыки. В изготовлении различных музыкальных инструментов – неутомимое стремление человеческой фантазии долбится тембрового разнообразия звука.

С начала XXI электроника завоевывает пространство музыки и заявляет о новых принципах ее созидания. Приоритет России в изобретении электронных музыкальных инструментов (ЭМИ) [3; 4] и новой технологии звукоизвлечения (Л. Термен). Европейские композиторы все активнее используют в своих композициях электронные тембры, но технология творческого процесса не меняется: от записи музыки (ноты на бумаге или другие способы фиксации: см. подробнее [5; 6; 7; 8]) – к исполнению музыкального произведения.

Приведем некоторые *примеры* таких технологий.

Творческие эксперименты в сфере *магнитофонной музыки*: произведение создается сразу на магнитофонной ленте (без нотной бумаги). Звуковые компоненты этой «технической» музыки (исходящей от шумовой, конкретной, электронной) смешивались в различных комбинациях и методом магнитофонного монтажа рождались новые тембро-динамические концепции – таков еще один исток будущей компьютерной технологии музицирования.

Линейно-пространственная графика на стекле для генерации звучаний синтезатора «АНС» близка тому, что теперь «вычеркивается» мышкой на экране монитора компьютера в ряде секвенсорных программ. Новая технология звукоизвлечения стимулировала иные стилиевые закономерности в музыке, создала проблемы нотной записи нетрадиционных звуков.

Наконец, становление и развитие *МКТ* [9; 10; 11]. Эволюция ЭМИ и модернизация *МКТ-программ* для работы с музыкальным звуком – технические достижения конца XX – начала XXI вв. *МК*, оснащенный программами записи и преобразования звуков в соединении с электронно-звуковыми модулями (синтезаторами, звуковыми картами, семплерами) – современный инструментальный композиторского труда.

Компьютерные технологии способствовали рождению новых стилевых направлений и школ в музыкальном искусстве: от инженерно-математического, электронно-компьютерного монтажа – к знаменитому институту ИРКАМ с его разнообразием моделей электронно-акустического музицирования. У компьютерной музыки есть свое будущее [11; 12].

Многообразие функций современного индивидуального *МК* (в связке с *MIDI*-клавиатурой) как помощника композитора представляется беспредельным:

- 1) инструмент типа фортепиано, но более портативный;
- 2) экран монитора позволяет сразу «видеть» музыку (в нотном, графическом, спектральном качестве);
- 3) политембральность звучания;
- 4) «магнитофонные» возможности записи и воспроизведения;
- 5) возможность хранения большого объема музыкальной информации (банки произведений, отдельных файлов, звуков, эффектов и т. д.);
- 6) интерпретаторско-исполнительские возможности озвучивания любого музыкального текста;
- 7) музыкально-аналитические функции по обширному спектру задач;
- 8) возможность сиюминутного обмена музыкальной информацией с другим *МК* (по Интернету);
- 9) ещё непознанные возможности.

Новые «компьютерные» принципы организации композиторской деятельности:

- 1) произведение может рождаться сразу в запись на электронный носитель и в политембральном облике (минуя тради-

ционные стадии: нотная бумага – переписка голосов – исполнение музыкантами);

- 2) замысленная внутренним слухом композиция, будучи занесенной в *MIDI*-файл или *аудиофайл*, может быть подвергнута изменению и тщательному редактированию (где совершенству нет предела);

- 3) в распоряжении композитора – «библиотеки» звуков с различной тембровой природой (аналоговые, синтетические, семплерные и т. д.), а также тембры, созданные им самим;

- 4) *МКТ-программы* нотного набора и редактирования (Finale, Sibelius, Score, Encore и др.) позволяют услышать нотный текст и «сбросить» его на принтер в виде партитуры и по голосам с механическим редактированием для транспонирующих инструментов;

- 5) *МКТ-программы* автоаранжировщики, музыкальные конструкторы позволяют любителям музыки (даже не знающим нот) заниматься «творчеством»;

- 6) *MIDI*-файл нового произведения, а также его электронный нотный текст можно моментально доставить в любую точку Земли (по Интернету);

- 7) «минусовочный» *MIDI*-файл можно автоматически транспонировать в удобную (для вокалиста) позицию и регулировать темп во время его озвучивания;

- 8) для электронной и компьютерной музыки не обязательны концертные залы;

- 9) электронно-компьютерное музыкальное произведение может быть конвертировано в различные форматы хранения.

В педагогическом процессе воспитания композитора знание *МКТ-программ* и технологии электронной и компьютерной музыки становится необходимым:

- 1) для развития и обогащения тембрового слуха с познаванием физико-акустических закономерностей звука и звучащей среды;

- 2) для ознакомления и вхождения в иную стилистическую и содержательную сферу музицирования;

- 3) для возможности самому озвучивать партитуру любой сложности, редактировать ее, своевременно вынести ее на обсуждение компетентными музыкантами;

- 4) для интенсификации сочинения музыки и её записи.

Компьютерная музыка, помимо своих достоинств, имеет свойства, которые пока не позволяют ей успешно конкурировать с традиционной «акустической» музыкой:

- 1) проблема «живого» звука;
- 2) проблема соединения слов и мелодии (живой вокал, хоровое звучание);
- 3) проблема ее звучания в концертных залах без участия концертующих музыкантов;
- 4) зависимость от электрических источников питания.

Возможны негативные стороны преждевременного обращения к *МКТ-программам* в процессе обучения композитора:

- 1) излишнее доверие начинающего музыканта к компьютеру способно притормозить развитие музыкального воображения и внутреннего слуха, стремление к пониманию и виртуозному овладению традиционными музыкальными инструментами;
- 2) без серьезного практического опыта слушания и анализа ансамблевой и оркестровой музыки компьютерное музицирование может породить искаженное представление о балансе звучности в партитуре;
- 3) опасность «электронного снобизма».

Обучение студентов использованию *МКТ-программ* – наукоемкий и трудоемкий процесс, который можно доверить лишь квалифицированным специалистам широкого творческого профиля.

Само обучение музыке стало более наглядным и широким (аудио и видеодиски записи классики в лучшем исполнении, нотные материалы, извлекаемые из библиотек интернета: пользуйся, не ленись! – См., например, работы [13; 14; 15]). Скорее есть опасность – утонуть в океане возможностей, если отсутствует хорошо продуманная стратегия обучения музыканта ремеслу, а затем – мастерству. Естественно, что способности, талант ученика остаются главной гарантией его продуктивного воспитания, а его художническое отношение к миру, живая, чувственная реакция на традиции и новаторство в искусстве – будут определять его успехи в становлении собственного оригинального стиля. Можно с уверенностью сказать, что *МКТ* здесь – не помеха, а скорее дружественный помощник.

Библиографический список

1. Белов Г.Г., Горбунова И.Б., Горельченко А.В. *Музыкальный компьютер (новый инструмент музыканта): учебное пособие для 10 – 11 кл. общеобраз. учреждений. Победитель конкурса по созданию учебной литературы нового поколения для средней школы, проводимого НФПК – Нац. фондом подг. кадров и Министерством образования РФ. Санкт-Петербург: СММО Пресс, 2006.*
2. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер как новый инструмент педагога-музыканта в Школе цифрового века. *Теория и практика общественного развития*, 2015; 11: 254 – 257.
3. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новые горизонты музыкального исполнительского искусства. *Музыка и время*, 2016; 2: 16 – 24.
4. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новый инструмент музыканта. *Общество: философия, история, культура*, 2015; 6: 135 – 139.
5. Горбунова И.Б., Чибирев С.В. Музыкально-компьютерные технологии и проблема моделирования процесса музыкального творчества. *Региональная информатика «РИ-2014»: материалы XIV Санкт-Петербургской международной конференции*. 2014: 293 – 294.
6. Горбунова И.Б. Компьютерные науки и музыкально-компьютерные технологии в образовании. *Теория и практика общественного развития*, 2015; 12: 428 – 432.
7. Горбунова И.Б. Музыкальный звук: методические аспекты толкования. *Общество: социология, психология, педагогика*, 2016; 4: 95 – 100.
8. Горбунова И.Б. Методические аспекты толкования функционально-логических закономерностей музыки и музыкально-компьютерные технологии: системы музыкальной нотации. *Общество: социология, психология, педагогика*, 2016; 10: 69 – 77.
9. 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.
10. 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.
11. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в перспективе DIGITAL HUMANITIES. *Общество: философия, история, культура*, 2015; 3: 44 – 47.
12. 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 – 61.
13. 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 – 103.
14. Воронов А.М., Горбунова И.Б., Камерис А., Романенко Л.Ю. Музыкально-компьютерные технологии в школе цифрового века. *Вестник Иркутского государственного технического университета*. 2013; 5 (76): 240 – 246.
15. Горбунова И.Б. Интерактивные сетевые технологии обучения музыке и музыкально-компьютерные технологии. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 126 – 131.

References

1. Belov G.G., Gorbunova I.B., Gorel'chenko A.V. *Muzykal'nyj komp'yuter (novyj instrument muzykanta): uchebnoe posobie dlya 10 – 11 kl. obsheobraz. uchrezhdenij. Pobeditel' konkursa po sozdaniyu uchebnoj literatury novogo pokoleniya dlya srednej shkoly, provodimogo NFPK – Nac. fondom podg. kadrov i Ministerstvom obrazovaniya RF. Sankt-Peterburg: SMIO Press, 2006.*
2. 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.
3. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novye gorizonty muzykal'nogo ispolnitel'skogo iskusstva. *Muzyka i vremya*, 2016; 2: 16 – 24.
4. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novyj instrument muzykanta. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*, 2015; 6: 135 – 139.
5. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i problema modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva. *Regional'naya informatika «RI-2014»: materialy XIV Sankt-Peterburgskoj mezhdunarodnoj konferencii*. 2014: 293 – 294.
6. Gorbunova I.B. Komp'yuternye nauki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 12: 428 – 432.
7. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj zvuk: metodicheskie aspekty tolkovaniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*, 2016; 4: 95 – 100.
8. Gorbunova I.B. Metodicheskie aspekty tolkovaniya funktsional'no-logicheskikh zakonomernostey muzyki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii: sistemy muzykal'noj notatsii. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*, 2016; 10: 69 – 77.
9. 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.
10. 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.
11. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v perspektive DIGITAL HUMANITIES. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 3: 44 – 47.
12. 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 – 61.
13. Gorbunova I.B., Zaliavadnyj M.S., Hajner E. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak informacionno-translyacionnaya sistema v shkole cifrovogo veka. *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Novye humanitarnye issledovaniya*. 2014; 4 (39): 99 – 103.
14. Voronov A.M., Gorbunova I.B., Kameris A., Romanenko L.Yu. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v shkole cifrovogo veka. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehniceskogo universiteta*. 2013; 5 (76): 240 – 246.
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 30.05.17

УДК 378

Marina Yu.V., senior teacher, Krasnoyarsk State Institute of Arts, teacher of the Children's School of Arts No. 8 (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: serenada72@mail.ru

SOME ASPECTS OF EXPRESSIVENESS OF THE KEYBOARD MUSICAL SYNTHESIZER IN THE PROCESS OF TEACHING PERFORMING SKILLS IN PUPILS OF CHILDREN'S ART SCHOOLS. The sound potential of modern electronic musical instruments makes it possible to disclose the contents of musical material deeper and wider. The artistic embodiment of a musical work directly depends on the degree of ownership of a set of performing techniques, associated with the specificity of the keyboard synthesizer device. The work studies some methodical aspects of the performing technique on the keyboard electronic musical instrument. The author gives examples of means of expressiveness with the use of the functionality of a keyboard synthesizer.

Key words: electronic creativity, electronic musical instruments, arrangement, musical education, playing the keyboard synthesizer.

Ю.В. Марина, ст. преп. Красноярского государственного института искусств, преподаватель Детской школы искусств № 8, г. Красноярск, E-mail: serenada72@mail.ru

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СРЕДСТВ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ КЛАВИШНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО СИНТЕЗАТОРА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОМУ МАСТЕРСТВУ УЧАЩИХСЯ ДЕТСКИХ ШКОЛ ИСКУССТВ

Звуковой потенциал современных музыкальных инструментов дает возможность глубже и шире раскрыть содержательную сторону нотного музыкального материала. Художественное воплощение музыкального произведения напрямую зависит и от степени владения комплексом исполнительских приемов, связанных со спецификой устройства клавишного синтезатора. В статье рассмотрены методические аспекты исполнительской техники на клавишном электронном музыкальном инструменте. Приведены примеры средств выразительности с применением функциональных возможностей клавишного синтезатора.

Ключевые слова: электронное творчество, электронные музыкальные инструменты, аранжировка, музыкальное образование, игра на клавишном синтезаторе.

Активно растущий интерес к музицированию на клавишных электронных музыкальных инструментах [1; 2] сформировал устойчивый спрос на подготовку преподавателей, осведомленных в исполнительских особенностях игры на клавиатуре и владеющих знаниями управления и настройки клавишного музыкального синтезатора, навыками аранжировки и т. д. Как у всего нового, — а направление электронного музицирования является самым молодым, — есть те преподаватели, которые просматривая перспективность направления, с энтузиазмом поддерживают и развивают данный вид обучения, и те, кто склонны консервативно отстаивать традиционный подход в обучении игры на клавишных инструментах. Помимо существующих двух полярных позиций по отношению к этому вопросу есть ещё и третья. Это позиция музыкантов, получивших академическое музыкальное образование, которые с интересом наблюдают за происходящим со стороны. Представителей этой стороны привлекают повышенный детский интерес к такого рода музицированию [3; 4], эффективность и мобильность концертных выступлений учеников на любом этапе обучения [5]. Вместе с этим настораживают видимая разница средств музыкальной выразительности привычного традиционного механического фортепиано и клавишного синтезатора. Автоматически срывается стереотип поиска уже знакомого набора исполнительских приемов. Однако, как мы знаем, наличие клавиатуры не ставит в один ряд с роялем ни клавиесин, ни орган. Различия природы звука и принципов звукоизвлечения этих музыкальных инструментов очевидно. Таким образом, в истории развития каждого клавишного музыкального инструмента формируется своя исполнительская школа, сочетающая в себе как общие рекомендации, направленные как на формирование игровых навыков и контакта с игрового аппарата с клавиатурой, так и специфические, связанные с особенностями устройства того или иного клавишного инструмента [6]. Признание представителей этой третьей стороны молодого направления в развитии электронной музыки как полноценного в сфере музыкального образования будет зависеть от убедительности результатов исполнительских работ учащихся. Очень важно на этом этапе преподавателям-энтузиастам уметь держать правильный курс на педагогический репертуар, основанный на музыке высокохудожественной. Вместе с этим необходимо стремиться к применению в обучении моделей клавишных музыкальных синтезаторов, обладающих высоким уровнем качества звука.

Каждый клавишный музыкальный инструмент в ходе исторического развития благодаря особенностям звучания занял свою нишу и органично вписался в те или иные музыкальные стили. Фортепиано отличается от всех своих клавишных «собратьев» возможностью фактурной передачи музыкального материала, гибкостью интонирования. Степень выразительности фортепианной игры в значительной степени зависит от техники туше самого исполнителя. Фортепианная школа представляет собой глубокое изучение множества исполнительских приемов направленных на художественное воплощение многоликой фортепианной музыки.

Репертуар для клавишного музыкального синтезатора формируется параллельно с развитием самого компьютерного музыкального творчества. Круг выразительных средств клавишного синтезатора обширен и недостаточно изучен. Одним из главных средств художественной выразительности электронного музыкального инструмента является наличие множества тембров. Тембр — как основная характеристика музыкальной идеи. На-

значение эффектов, звукоорежиссерская обработка звука дополняет выразительности выбранному тембру. Клавишный синтезатор позволяет настроить чувствительность клавиатуры к нажатию на клавишу. Работа над активным интонированием исполнителя с использованием данной настройки будет обязательно замечена слушателем. В некоторых моделях электронных музыкальных инструментов возможно настроить чувствительность к силе нажатия не только для солирующих тембров голосов, но и громкость звучания автоаккомпанемента.

Интересным занятием представляется работа с настройками педали FC7 (педали экспрессии). Возможность этой педали воздействовать на силу звука позволяет исполнителю сделать динамический план произведения более рельефным. Так, используя один тембр в настройках основной и дублирующей партий с назначением на одну из партий функции изменения громкости звучания при помощи педали экспрессии, оказывается возможным более ярко провести кульминационные моменты музыкальной формы. Назначение на педаль управление громкостью автоаккомпанемента позволит ввести партию сопровождения незаметно, если того требует замысел аранжировки.

Вопрос гибкого интонирования можно решить, используя приемы ручного управления на изменения звука во времени. К таким приемам можно отнести использование во время исполнения назначаемых контроллеров, а также непосредственное воздействие на силу звука через ручку громкости инструмента. Этот «живой» прием игры предполагает занятость обеих рук для исполнения и управления партийной правой руки.

В мае 2017 г. в Красноярске состоялся ежегодный, XII Региональный фестиваль-конкурс электроакустической музыки «Звуки времени». Отслеживая историю красноярского фестиваля за 12 лет можно отметить несомненный качественный рост представленных работ. Ежегодное участие в качестве председателя жюри доктора педагогических наук, доцента, ведущего научного сотрудника Института художественного образования РАО, члена союза композиторов Игоря Михайловича Красильникова оказывает существенное влияние на формирование исполнительских критериев работ участников. Среди конкурсных выступлений этого года можно отметить работу ансамбля преподавателей Детской школы искусств им. М.П. Мусоргского г. Железногорска. Представленная композиция Г. Пелециса «Цветущий жасмин» исполненная ансамблем на четырёх синтезаторах с солирующей скрипкой очаровала слушателей своей утонченной аранжировкой и чутким отношением к подаче звукового материала. Особенностью исполнения являлась управление регулятором громкости каждым из исполнителей на клавишном синтезаторе. Прозрачность фактуры и утонченность, которые композитор изначально воплотил в музыке, написанной для скрипки, маримбы и камерного оркестра, прозвучали на фестивале в электронном звучании захватывающе.

Активное развитие электронного направления в сфере музыкального образования (см., например, работы [7; 8; 9]), несомненно, сопряжено с постоянным техническим усовершенствованием электронных музыкальных инструментов [10; 11]. Каждое новое поколение клавишных электронных инструментов заметно отличается качеством звука от своих предшественников. Однако, каким бы совершенным инструментом не обладал исполнитель, художественную ценность его исполнение приобретет при условии использования широкого круга исполнительских средств, позволяющих максимально раскрыть содержательную сторону произведения.

Библиографический список

1. Красильников И.М. *Электронное музыкальное творчество в системе художественного образования*. Дубна: Феникс+, 2007.
2. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новый инструмент музыканта. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 6: 135 – 139.
3. 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 – 103.
4. Горбунова И.Б. Интерактивные сетевые технологии обучения музыке и музыкально-компьютерные технологии. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 126 – 131.
5. Горбунова И.Б., Давлетова К.Б. Электронные музыкальные инструменты в системе общего музыкального образования. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 411 – 415.
6. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 22: 233 – 239.
7. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в перспективе DIGITAL HUMANITIES. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 3: 44 – 47.
8. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в образовании педагога-музыканта. *Современное музыкальное образование – 2014: материалы XIII Международной научно-практической конференции*. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. 2014: 32 – 38.
9. Воронов А.М., Горбунова И.Б., Камерис А., Романенко Л.Ю. Музыкально-компьютерные технологии в школе цифрового века. *Вестник Иркутского государственного технического университета*. 2013; 5 (76): 240 – 246.
10. Горбунова И.Б., Чибирев С.В. Музыкально-компьютерные технологии и проблема моделирования процесса музыкального творчества. *Региональная информатика «РИ-2014»: материалы XIV Санкт-Петербургской международной конференции*. 2014: 293 – 294.
11. 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. Krasil'nikov I.M. *Elektronnoe muzykal'noe tvorchestvo v sisteme hudozhestvennogo obrazovaniya*. Dubna: Feniks+, 2007.
2. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novyj instrument muzykanta. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 6: 135 – 139.
3. 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 humanitarnye issledovaniya*. 2014; 4 (39): 99 – 103.
4. Gorbunova I.B. Interaktivnye setevye tehnologii obucheniya muzyke i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 126 – 131.
5. 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.
6. Gorbunova I.B. *Elektronnye muzykal'nye instrumenty: k probleme stanovleniya ispolnitel'skogo masterstva. Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 22: 233 – 239.
7. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v perspektive DIGITAL HUMANITIES. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 3: 44 – 47.
8. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii pedagoga-muzykanta. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2014: materialy XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. 2014: 32 – 38.
9. Voronov A.M., Gorbunova I.B., Kameris A., Romanenko L.Yu. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v shkole cifrovogo veka. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta*. 2013; 5 (76): 240 – 246.
10. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i problema modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva. *Regional'naya informatika «RI-2014»: materialy XIV Sankt-Peterburgskoj mezhdunarodnoj konferencii*. 2014: 293 – 294.
11. 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 30.05.17

УДК 378

Morozov S.A., teacher, Kursk Music Boarding College for the Blind “KMKIS” (Kursk, Russia), E-mail: msstudio@list.ru

MUSICAL COMPUTER TECHNOLOGIES IN EDUCATION OF VISUALLY IMPAIRED STUDENTS OF SECONDARY VOCATIONAL MUSIC INSTITUTIONS. The development of computer technologies and the development of screen reader software programs led to the creation of new forms of teaching disabled people with impaired vision rethink teaching methods, both traditional disciplines and new items related to musical computer technologies. The article studies the main aspects of teaching visually impaired students in vocational music schools using modern musical and computer technologies.

Key words: music and computer technologies, visually impaired, teaching music.

С.А. Морозов, преподаватель Курского музыкального колледжа-интерната слепых ФКПОУ «КМКИС» Минтруда России, г. Курск, E-mail: msstudio@list.ru

МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ – ИНВАЛИДОВ ПО ЗРЕНИЮ В СРЕДНИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Развитие средств вычислительной техники и появление компьютерных программ экранного доступа привело к созданию новых форм обучения людей с ограниченными возможностями по зрению, переосмыслению методики преподавания, как традиционных дисциплин, так и новых предметов, связанных с музыкальными компьютерными технологиями. Статья посвящена основным аспектам обучения студентов – инвалидов по зрению в средних профессиональных музыкальных учебных заведениях с использованием современных музыкально-компьютерных технологий.

Ключевые слова: музыкально-компьютерные технологии; инвалиды по зрению; обучение музыке.

Появление компьютерных программ экранного доступа, привело к созданию новых форм в учебном процессе при обучении людей с ограниченными возможностями по зрению, переосмыс-

лению методики преподавания как традиционных дисциплин, так и новых предметов, связанных с музыкальными компьютерными технологиями (МКТ) [1; 2].

Самый главный дефицит для незрячего человека – дефицит информации восполняется с помощью цифровых технологий, в частности, компьютеров, смартфонов и т. д. благодаря программам речевого сопровождения, которые разрабатываются под самые популярные платформы – Windows, Mac OS и Android. Следует отметить, что современные операционные системы обладают рядом собственных встроенных приложений для слабовидящих и незрячих людей (экранная лупа, экранная дикторка), но работать со сложными программами, где основой интерфейса являются графические объекты (кнопки, анализаторы амплитуды и спектра в звуковых редакторах, метки локаций и т.д.) эти средства не позволяют.

Основной операционной системой в российском образовании является Windows, под которую разрабатываются два, наиболее функциональные на сегодняшний день, приложения экранного доступа – это JAWS for Windows и NVDA. JAWS – самая популярная в мире программа экранного доступа, работающая на PC в среде Windows. Она обеспечивает доступ к системным, офисным приложениям и другому необходимому программному обеспечению, включая Интернет-обозреватель. Jaws также позволяет выводить информацию на рельефно-точечный дисплей Брайля, включает большой набор клавиатурных команд, позволяющих воспроизвести действия, которые обычно выполняются только при помощи мыши.

NVDA – свободная, с открытым исходным кодом программа для MS Windows, которая позволяет незрячим и людям с ослабленным зрением работать на компьютере без визуального контроля, выводя всю необходимую информацию с помощью речи или на уже упомянутый дисплей Брайля. NVDA распространяется по лицензии GPL. Это означает, что пользоваться ей можно абсолютно бесплатно дома и на работе. NVDA не связана ограничениями и тенденциями коммерческого рынка, многие функции которых, встроенные по требованиям рынка, не несут практического расширения возможностей пользователя по реализации равного доступа. Поскольку NVDA является проектом с открытым исходным кодом, каждый пользователь, при наличии знаний достаточного уровня, сможет внести свой вклад в развитие программы или сделать ее удобнее для себя.

Использование компьютерных технологий в обучении инвалидов по зрению из многообещающих инновационных проектов уже превратилось в реальность [3; 4]. Расширяются возможности включения незрячих в инклюзивное музыкальное образование [5]. Там, где раньше можно было проверять знания и умения только в устной форме (прежде всего, это – теоретические дисциплины: теория музыки, гармония, полифония, сольфеджио), появилась возможность работать с программами нотно-компьютерной графики. Кроссплатформенная программа-редактор нотных партитур Sibelius для операционных систем Microsoft Windows, Mac OS и RISC OS, начиная со специальной версии 7.5.1 при поддержке программы NVDA, обеспечивает экранный доступ к речевым сопровождением для работы со сложными нотными текстами. Профессиональные возможности программы постепенно адаптируются для озвучивания того, что мы видим на экране, что в первую очередь не хватало как студентам, так и преподавателям теоретических дисциплин.

Незрячие композиторы получили полноценный инструмент для того, чтобы самостоятельно набирать нотный текст и подготавливать его для дальнейшего опубликования. Это многократно ускорило претворение в жизнь творческих идей авторов, так как нотные тексты раньше приходилось сначала писать рельефно-точечным способом по системе Брайля, и только потом надиктовывать материал или отдавать специально обученному переписчику брайльских нот. А таких специалистов очень мало не только в нашей стране, но и в мире.

Появилась реальная возможность обучать инвалидов по зрению новым, ранее недоступным направлениям в профессиональной музыкальной деятельности, в том числе, и в процессе обучения искусству исполнительского мастерства на электронных музыкальных инструментах (ЭМИ) [6; 7]. Но, на практике, полноценно МКТ для данной категории людей в России реализует только одно специализированное учебное заведение – Курский музыкальный колледж-интернат слепых (КМКИС). Вся многолетняя деятельность колледжа (с 1945 года) направлена не только на воспитание полноценного специалиста в выбранной профессии, но также и на его интеграцию в современное общество. В обычных средних специальных музыкальных учебных заведениях (впрочем, как и в высших) практически нет специали-

стов, владеющих спецификой работы по данному направлению с незрячими.

Для восполнения пробела в учебной программе КМКИС существуют следующие дисциплины:

- математика и информатика;
- музыкальная информатика;
- компьютерная аранжировка.

В конце 90-х годов XX века предметы «Музыкальная информатика» и «Компьютерная аранжировка» начали также экспериментально вводиться в курс дисциплин некоторых музыкальных факультетов ВУЗов и ССУЗов России, и даже музыкальных школ и школ искусств. Основной акцент был сделан на изучение МКТ и работы с цифровым звуком, а также на освоение самых распространенных МКТ-программ. «Музыкальная информатика» как дисциплина развивается достаточно динамично: с 2003 года этот предмет в соответствии с ГОС ВПО и СПО введен в учебные планы для студентов всех специальностей музыкального искусства в России.

Творчество на основе цифрового инструментария было выделено в специализированный учебный курс «Компьютерная аранжировка». Изначально являясь факультативным предметом, сейчас «Компьютерная аранжировка» входит в вариативную часть Государственного стандарта.

Практика показала, что введение дисциплин «Музыкальная информатика» и «Компьютерная аранжировка» способствует более полноценному освоению таких предметов, как «Инструментовка и аранжировка», «Концертмейстерский класс», «Сольфеджио», «Гармония» и многих других, играющих важнейшую роль в профессиональном обучении музыканта. Эти дисциплины вызывают огромный интерес у студентов, так как учебный процесс тесно связан с компьютерными технологиями, и эта, на сегодняшний день относительно новая, форма обучения просто не может не привлечь учащихся [8].

Нужно отметить, что только дифференцированный подход – наиболее продуктивный путь при обучении студентов МКТ. Здесь не может быть единых контрольных требований за исключением технической составляющей. Музыкальный уровень подготовки у всех разный, как и творческий потенциал. Очень важно выбрать такой вид деятельности, при котором будет достигнут конечный результат в виде готового музыкального продукта (существует немало примеров того, как после нескольких занятий или самостоятельных попыток овладеть техникой компьютерной аранжировки у достаточно подготовленных музыкантов пропадало всякое желание продолжать развитие в этом направлении). Пусть это будет даже маленькая пьеса с использованием одного или нескольких инструментов, или несложная хоровая аранжировка, созданная в программе нотно-компьютерной графики. Главное – к студенту придет понимание того, что реализовать свои творческие замыслы не так сложно, как это может показаться с самого начала.

Овладение МКТ в совокупности с развитием творческих способностей дает не только стимул к дальнейшему профессиональному росту, но и предполагает приобретение дополнительной, востребованной на сегодняшний день, специальности аранжировщика.

Курский музыкальный колледж-интернат слепых – единственное учебное заведение в России, кто, на сегодняшний день, в полном объеме реализует данные дисциплины, имея в своем арсенале самые современные технические средства, профессионально подготовленные педагогические кадры, специально оборудованные аудитории с возможностью самостоятельных занятий студентов.

Опираясь на собственный педагогический опыт преподавания дисциплин «Музыкальная информатика» и Компьютерная аранжировка, можно сделать определенные выводы: то, что информационные технологии необходимы в обучении студентов музыкальных специальностей ни у кого не вызывает сомнений, хотя, в большинстве случаев, ситуация такова, что полноценно воплотить в учебный процесс эти предметы удаётся далеко не каждому учебному заведению. Основные причины тому – нехватка квалифицированных специалистов и материально-технические проблемы.

В настоящий момент ещё пока невозможно раскрыть все аспекты обучения незрячих музыкантов новым дисциплинам, связанным с МКТ, многое ещё формируется, но хотелось бы отметить главное: требуется мощная финансовая и правовая поддержка на самом высоком государственном уровне, так как технические средства обеспечения учебного процесса такого типа достаточно дороги.

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 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.
3. Воронов А.М., Горбунова И.Б. Методика обучения информационным технологиям людей с нарушением зрения. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2015; 5: 22 – 29.
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. Горбунова И.Б., Чибирев С.В. Музыкально-компьютерные технологии и проблема моделирования процесса музыкального творчества. *Региональная информатика «РИ-2014»: материалы XIV Санкт-Петербургской международной конференции*. 2014: 293 – 294.
6. Горбунова И.Б. Компьютерные науки и музыкально-компьютерные технологии в образовании. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 428 – 432.
7. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новый инструмент музыканта. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 6: 135 – 139.
8. Морозов С.А. Практические аспекты реализации дисциплины «Компьютерная аранжировка» в учреждениях среднего и высшего профессионального музыкального образования. *Современное музыкальное образование – 2015: материалы международной научно-практической конференции*. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2015: 77 – 80.

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 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.
3. Voronov A.M., Gorbunova I.B. Metodika obucheniya informacionnym tehnologiyam lyudej s narusheniem zreniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2015; 5: 22 – 29.
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): 256 – 261.
5. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i problema modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva. *Regional'naya informatika «RI-2014»: materialy XIV Sankt-Peterburgskoj mezhdunarodnoj konferencii*. 2014: 293 – 294.
6. Gorbunova I.B. Komp'yuternye nauki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 12: 428 – 432.
7. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novyj instrument muzykanta. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 6: 135 – 139.
8. Morozov S.A. Prakticheskie aspekty realizacii discipliny «Komp'yuternaya aranzhirovka» v uchrezhdeniyah srednego i vysshego professional'nogo muzykal'nogo obrazovaniya. *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: 77 – 80.

Статья поступила в редакцию 30.05.17

УДК 378

Pavlova L.E., teacher, Children's School of Arts n.a. M. I. Glinka (St. Petersburg, Russia), E-mail: avgusta14@list.ru

TIMBRAL POSSIBILITIES OF A WORKSTATION AT SYNTHESIZER LESSONS AS A MEANS TO DEVELOP PERFORMING SKILLS IN CHILDREN'S ART SCHOOL. Today in the field of electronic music there are extensive banks of new (usually artificially synthesized) timbres with a wide range of possibilities. A complex of hardware and software designed to solve creative and pedagogical tasks, called a "workstation" or an electronic musical instrument, has a rich timbral palette. It is used to solve problems associated with the professional growth and expansion of creative abilities of musicians of various specialties, and it also becomes indispensable for learning in the keyboard synthesizer class of the children's art school. The timbre variation of modern workstations helps to expand the possibilities of the teacher of musical disciplines. The article considers the timbral capabilities of the workstation in the lessons of learning to play the keyboard synthesizer as a means of teaching the art of performing skills in children's music schools and children's art schools.

Key words: workstation, electronic keyboard synthesizer, musical disciplines, timbre, electronic musical instrument, a technique for learning to play a keyboard musical instrument.

Л.Э. Павлова, преподаватель детской школы искусств им. М.И. Глинки, г. Санкт-Петербург, E-mail: avgusta14@list.ru

ТЕМБРАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ РАБОЧЕЙ СТАНЦИИ НА УРОКАХ СИНТЕЗАТОРА КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИСКУССТВУ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ

Сегодня в области электронной музыки созданы обширные банки новых (обычно, искусственно синтезированных) тембров с широким диапазоном возможностей. Комплекс аппаратных и программных средств, предназначенный для решения творческих и педагогических задач, называемый «рабочей станцией» или электронным музыкальным инструментом, обладает богатой тембральной палитрой. Он используется для решения проблем, связанных с профессиональным ростом и расширением творческих возможностей музыкантов различных специальностей, также он становится незаменим для обучения в классе клавишного синтезатора детской школы искусств. Тембральная вариативность современных рабочих станций помогает расширить возможности преподавателя музыкальных дисциплин. В статье рассматриваются тембральные возможности рабочей станции на уроках обучения игре на клавишном синтезаторе как средство обучения искусству исполнительского мастерства в детской музыкальных школах и детских школах искусств.

Ключевые слова: рабочая станция, электронный клавишный синтезатор, музыкальные дисциплины, тембр, электронный музыкальный инструмент, методика обучения игре на клавишном музыкальном инструменте.

Народный артист СССР Б.В. Асафьев утверждал, что «электромусыкальные инструменты благодаря широкому диапазону высоты, силы и богатству тембров расширяют творческие возможности не только композитора, но и музыканта-исполнителя» [1, с. 361]. Сегодня в области электронной музыки созданы весьма обширные банки новых (обычно искусственно синтезированных) тембров. Тембр (timbre) – (обертоновая) окраска звука; одна из специфических характеристик музыкального звука. Комплекс аппаратных и программных средств, предназначенных для решения определённых задач, называется «рабочей станцией» (workstation) [2]. Клавишный синтезатор как одна из возможных модификаций рабочей станции обладает богатой тембральной палитрой, что имеет сегодня большое значение и для профессиональных музыкантов – в концертной практике и творческой деятельности [3], и для использования в обучении детей искусству исполнительского мастерства на различных музыкальных инструментах в детских школах искусств, в том числе и в классе обучения игре на электронном музыкальном инструменте – ЭМИ [4; 5].

Рассмотрим тембральные возможности рабочей станции на уроках синтезатора как средство обучения искусству исполнительского мастерства детей в младших классах детской школы искусств. Уже с 5-ти лет можно начать обучение ребёнка искусству исполнительского мастерства на электронном клавишном синтезаторе. Рабочая станция даёт возможность малышу познакомиться с различным звучанием, тембрами инструментов. Для этого используется функция Voice (содержит больше 1000 инструментов). Можно сыграть любую мелодию: фортепианными тембрами, электронными фортепиано, струнными инструментами симфонического оркестра. Так же есть гитары и бас-гитары, саксофоны, флейты и деревянные духовые инструменты, органы, трубы, медные духовые, аккордеоны, хор и фоновые тембры, синтезированные тембры и эффекты, ударные инструменты и ударные установки.

При обращении к синтезатору исполнительская направленность учебно-музыкальной деятельности становится недостаточной. Чтобы озвучить нотный текст, нужно сначала выбрать из огромного числа тембров наиболее подходящий для исполнения данной композиции. Скорректировать и сохранить стиль и фактуру изложения, создав проект аранжировки (подготовка и адаптация музыкального произведения для представления его в форме, отличной от первоначальной). Чаще всего в начале обучения ребёнок увлекается синтезированными тембрами, а также спецэффектами (Multi Pad). На уроке можно много раз сыграть произведение каждый раз новым звуком. Это даёт возможность создать атмосферу творческого эксперимента и праздника, а также выучить текст. Но для исполнения на экзамене или концерте лучше закрепить настройку с тембром более подходящим по стилю к данной пьесе (см. подробнее в статье Л.Э. Павловой «Применение тембральных возможностей рабочей станции на уроках синтезатора в младших классах детской школы искусств» [6, с. 152 – 155].

Рассмотрим несколько примеров. Так, для старинной музыки (Тюрк «Старинный танец», Нефе «Аллегretto») больше подходят инструменты, соответствующие эпохе их создания: орган, клавесин, флейта, скрипка.

Для исполнения этюдов в младших классах лучше подобрать тембры из папки «фортепиано» или «электронные фортепиано».

В русских и украинских («Весёлые гуси») народных мелодиях желательно использовать аккордеон, различные перкуссии. К сожалению, в синтезаторе нет тембра балалайки и бас-балалайки, но для партии баса можно аккуратно использовать бас-гитару или басовый регистр аккордеона.

Большое разнообразие вариантов звучания можно реализовать с помощью электронных клавишных синтезаторов для

создания сказочных и фантастических электронных композиций. Например, новогодняя «Ёлочка» может прозвучать тембром «Волшебный колокольчик» или «Челеста». Автоаккомпанемент (Style) подбирается тоже новогодний, желательно отредактированный. Но можно сделать «Ёлочку» в джазовом стиле. Это динамично и интересно. Тогда тембры подбираются соответственно выбранному оркестру: различные клавишные и медные духовые.

Для создания электронного характера звучания музыкального текста есть папка синтезированных тембров и эффектов. Конечно, аранжировка должна соответствовать характеру произведения.

Необходимо также учитывать манеру и способ исполнения на том инструменте, который выбран. Например, у тембра инструмента, звук которого не гаснет (как орган), роль артикуляции возрастает, это помогает избежать наслаивания звуков. Играя тембрами смычковых инструментов, надо обратить особое внимание на штрихи и длину смычка, а у духовых инструментов – на дыхание, которое является основой их звучания. Манера исполнения на любом инструменте в соединении с выразительным интонированием (лучше использовать активную клавиатуру – функция touch) будет способствовать большей естественности звучания электронного инструмента.

Нужно ли использовать стиль, спецэффекты или достаточно выбрать один тембр в правую руку, а другой – в левую? Или смешать два звука в правой руке, а левой взять другой тембр? Это – творческие задачи, которые ученик и преподаватель решают на каждом уроке. Воспитание высокого художественного вкуса и чувства меры и стиля необходимо прививать с самого начала обучения. Но важно при этом не мешать полёту фантазии и творческому поиску юного музыканта. Тембральная окраска каждого инструмента очень важна для создания интересной, увлекательной музыкальной картины.

Иногда нужно внести некоторые изменения в тембры синтезатора, или даже создать их новые оригинальные варианты. Обучаясь в классе клавишного синтезатора, ребёнок попадает в мир фантазии и творчества [7]. Эксперимент с тембрами становится постоянным и это приносит необыкновенную радость. Тембральная палитра современных рабочих станций помогает расширить возможности преподавателя музыкальных дисциплин. «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», «distant reading», «digital reading», «музыкально-компьютерные технологии», «медиаобразование» и др., требующие совместных исследований гуманитариев и специалистов в области информационных технологий [8, с. 127]. С развитием информационных технологий в музыке и МКТ в современном музыкальном искусстве и образовании значимое место занимают технологические аспекты представлений о музыкальном инструментарии (в том числе – электронных музыкальных инструментах, клавишных синтезаторах); без знания этих аспектов невозможна грамотная интерпретация музыкальных произведений исполнителем [9; 10]. Поскольку высокотехнологичная информационная образовательная среда требует поиска новых подходов и принципиально новых систем обучения в Школе цифрового века. Инновационная музыкальная педагогика на современном этапе связана с применением музыкально-компьютерных технологий (МКТ) – современного и эффективного средства повышения качества обучения музыкальному искусству на всех уровнях образовательного процесса [11; 12]. Одним из наиболее эффективных средств такого обучения является использование возможностей рабочей станции на уроках синтезатора как средство обучения искусству исполнительского мастерства в детской школе искусств

Библиографический список

1. Асафьева Б.В. *Избранные труды*. Москва: Издательство Академии Наук СССР, 1952; Т. 1.
2. Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. *DIGITAL AUDIO WORKSTATION: Теория и практика*. Saarbrücken, 2016.
3. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новый инструмент музыканта. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 6: 135 – 139.
4. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 22: 233 – 239.
5. Горбунова И.Б., Давлетова К.Б. Электронные музыкальные инструменты в системе общего музыкального образования. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 411 – 415.
6. Павлова Л.Э. Применение тембральных возможностей рабочей станции на уроках синтезатора в детских школах искусств. *Электронные музыкальные инструменты. Теория и практика исполнительского мастерства*. Составители: Горбунова И.Б., Давлетова К.Б. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2017.

7. Горбунова И.Б. Новые художественные миры. Интервью профессора РГПУ им. А.И. Герцена И.Б. Горбуновой. *Музыка в школе*. 2010; 4: 11 – 14.
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. Музыкально-компьютерные технологии в перспективе DIGITAL HUMANITIES. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 3: 44 – 47.
10. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии: лаборатория. *Медиамузыка*. 2012; 1. Available at: http://mediamusic-journal.com/issues/1_5.html
11. Белов Г.Г., Бергер Н.А., Горбунова И.Б. Общее музыкальное образование в школе цифрового века. *Научное мнение*. 2014; 10-2: 22 – 34.
12. Бергер Н.А., Горбунова И.Б., Яцентковская Н.А. Общее музыкальное образование в школе XXI века. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 6 (55): 147 – 151.

References

1. Asaf'eva B.V. *Izbrannye trudy*. Moskva: Izdatel'stvo Akademii Nauk SSSR, 1952; T. 1.
2. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. *DIGITAL AUDIO WORKSTATION: Teoriya i praktika*. Saarbrücken, 2016.
3. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novyy instrument muzykanta. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 6: 135 – 139.
4. Gorbunova I.B. 'Elektronnye muzykal'nye instrumenty: k probleme stanovleniya ispolnitel'skogo masterstva. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 22: 233 – 239.
5. 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.
6. Pavlova L.'E. Primenenie tembral'nyh vozmozhnostey rabochey stancii na urokah sintezatora v detskih shkolah iskusstv. 'Elektronnye muzykal'nye instrumenty. *Teoriya i praktika ispolnitel'skogo masterstva*. Sostaviteli: Gorbunova I.B., Davletova K.B. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2017.
7. Gorbunova I.B. Novye hudozhestvennyye miry. Interv'yu professora RGPU IM. A.I. Gercena I.B. Gorbunovoj. *Muzyka v shkole*. 2010; 4: 11 – 14.
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. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v perspektive DIGITAL HUMANITIES. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 3: 44 – 47.
10. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii: laboratoriya. *Mediamuzyka*. 2012; 1. Available at: http://mediamusic-journal.com/issues/1_5.html
11. Belov G.G., Berger N.A., Gorbunova I.B. Obschee muzykal'noe obrazovanie v shkole cifrovogo veka. *Nauchnoe mnenie*. 2014; 10-2: 22 – 34.
12. Berger N.A., Gorbunova I.B., 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 30.05.17

УДК 378.126

Pankova A.A., teacher, Children's Art School № 7 (Voronezh, Russia), E-mail: pankovaaa@gmail.com

THE ROLE OF DISTANCE LEARNING IN MUSIC EDUCATION. The article deals with the problem of developing a model information technology training future teachers of music, built on the basis of interdisciplinary and context-oriented principle of the selection of training content; an integrated approach in the formation of the continuous (for the entire period of study in high school) successive educational disciplines; integration of music computer technologies as a means of learning information technology and facility for study. The developed model is implemented in a particular educational process in different disciplines ("Information Technology", "Information Technologies in Music", "Computer Music", "Computer Technologies in Music Education"). The article defines the criteria, reflecting the characteristics of information technologies for training future music teachers in the conditions of the pedagogical high school. The material allows concluding that the use of the developed method allows to use a clear algorithm for educational training of qualified music teacher, 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 informatics, high-tech educational information environment, music education.

A. A. Панкова, преподаватель детской школы искусств № 7, г. Воронеж, E-mail: pankovaaa@gmail.com

РОЛЬ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

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.

Ускорение научно-технического прогресса приводит к тому, что полученные в вузе знания иногда теряют актуальность прежде, чем выпускники приступают к профессиональной деятельности. В распоряжении учителей музыки сегодня есть такие средства и технологии, которые пять лет назад не имели широкого распространения, а еще через пять лет будет реализовано,

то, что сегодня кажется «научной фантастикой». Так, например, по данным специалистов Cisco, представленным в публикации журнала «EWeek», к 2020 г. через Сеть будут взаимодействовать 50 миллиардов «умных» устройств, что в несколько раз превзойдет все население Земли и такие коммуникации кардинально изменят многие аспекты повседневной жизни [1]. Зачастую,

предсказать очередной технологический рывок или даже направление, в котором он произойдет невозможно: «...выпускник школы или вуза 2012 года уже в 2025 году будет использовать такие технологии, которые сегодня еще даже не изобретены, и для таких целей, которые еще неизвестны нашим современникам» [2, с. 7]. В связи с этим, в образовательном процессе приоритетным направлением становится не увеличение передаваемой информации, а формирование профессиональных компетенций. Пересмотр методологии и критериев отбора содержания образования обусловлен «необходимостью ориентироваться в образовательном процессе не на получение обучаемым суммы знаний, умений, навыков, а на развитие его интеллектуального потенциала, умений самостоятельно извлекать знания в условиях активного использования современных технологий информационного взаимодействия...» [2, с. 20].

Сегодня умение принимать решения в условиях функционирования динамично развивающейся высокотехнологичной информационной образовательной среды (ВТИОС) и оптимизировать собственную профессиональную деятельность – необходимые качества для учителя музыки, позволяющие применять имеющиеся знания и умения, при решении творческих задач. На первый план выходит не способность осваивать некий набор знаний, умений и навыков, а умение обучаться и, более того, самообучаться.

Особый акцент на развитии способности будущего учителя музыки к самообразованию обусловлен в том числе и существенным расширением спектра средств информационных технологий (ИТ), используемых в профессиональной музыкально-педагогической деятельности, освоить и даже ознакомиться с которыми в рамках обучения в вузе не представляется возможным. Следовательно, процесс обучения требует пересмотра с целью формирования механизмов, «которые бы позволили преподавателю быстро и без особого труда ориентироваться во вновь появляющихся средствах ИКТ и осваивать их применение в образовательных целях. Поэтому весьма важное место в самом содержании подготовки занимает описание способов использования средств ИКТ для самообразования, повышения уровня знаний и умений педагога, использование средств ИКТ в научно-педагогической деятельности» [2, с. 301]. Приоритетность самообучения, основанного на активном использовании современных музыкально-компьютерных технологий (МКТ) [3; 4; 5], становится одним из направлений совершенствования процесса обучения ИТ будущих учителей музыки.

Для повышения эффективности процессов обучения и самообучения необходимо уделить особое внимание сетевым технологиям в целом и дистанционным технологиям обучения в частности. Развитие средств доставки информации открывает широкие возможности работы в интерактивном режиме и эффек-

тивного комплексного использования различных взаимодополняющих технологий обучения. Дистанционное обучение позволяет организовать образовательный процесс, основанный на принципе активизации целенаправленной, контролируемой, интенсивной самостоятельной работы студента [6; 7; 8]. Для успешного развития дистанционных образовательных технологий помимо материально-технической базы, также необходимо программно-методическое обеспечение [9; 10; 11]. Использование элементов дистанционного обучения в процессе формирования ИК студентов-музыкантов позволяет:

- сформировать социально-психологическую потребность самостоятельного приобретения и применения знаний будущими учителями музыки в дальнейшей музыкально-педагогической деятельности;
- организовать самостоятельную познавательную деятельность студентов-музыкантов с использованием ИТ в целом и МКТ, в частности, стимулирующих развитие их ИК как основу дальнейшей профессиональной деятельности в условиях функционирования ВТИОС;
- реализовать разнообразные формы внешнего контроля, а также самоконтроля усвоения знаний в процессе выполнения теоретических и практических заданий, творческих проектов;
- обеспечить возможность реализации не только индивидуальных, но и групповых форм дистанционного обучения для общения с другими студентами-музыкантами;
- обеспечить возможность обучения в удобном для студента-музыканта месте, по индивидуальному графику, что обусловлено особенностями процесса обучения будущих учителей музыки (наличие дополнительных репетиций, концертная и конкурсная деятельность и др.);
- создать условия для вхождения будущих учителей музыки в мировую образовательную и профессиональную среду за счет совершенствования информационной и профессиональной подготовки.

Также следует отметить существенную оптимизацию распределения затрачиваемого преподавателем времени на реализацию образовательного процесса. Как отмечает В.П. Соломин, «преподаватель, располагающий компьютером, но не использующий возможности Интернета в учебном процессе, тратит значительно больше времени на организационные вопросы по сравнению со своим коллегой, умеющим пользоваться социальными сетями» [12, с. 36].

Использование дистанционных технологий в образовательном процессе студентов-музыкантов обеспечивает формирование компетентного учителя музыки [13; 14; 15], способного успешно решать задачи по воспитанию и обучению музыке школьников, живущих в мире стремительно развивающихся ИТ.

Библиографический список

1. Burt J. *Cisco says mobile traffic will grow eightfold by 2020*. EWeek. 2016. Available at: <http://www.eweek.com/networking/cisco-says-mobile-traffic-will-grow-8-fold-by-2020.html>
2. Роберт И.В. *Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты)*. Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014.
3. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. *Известия Российской государственной педагогической академии им. А.И. Герцена*. 2004; Т. 4; № 9: 123 – 138.
4. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Музыкально-компьютерные технологии как фактор становления профессиональной компетентности современного музыканта-педагога. *Вестник Иркутского государственного технического университета*. 2013; 12 (83): 390 – 396.
5. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в образовании педагога-музыканта. *Современное музыкальное образование – 2014: материалы XIII Международной научно-практической конференции*. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург, 2014: 32 – 38.
6. Anetta L.A., Foltz E., Klesath M. *V-Learning: Distance Education in the 21-st Century Through 3D Virtual Learning Environments*. London, New York: Springer Science+Business Media, 2010.
7. Красильникова В.А. *Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании: учебное пособие*. Оренбург: ОГУ, 2012.
8. 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 – 103.
9. Воронов А.М., Горбунова И.Б., Камерис А., Романенко Л.Ю. Музыкально-компьютерные технологии в школе цифрового века. *Вестник Иркутского государственного технического университета*. 2013; 5 (76): 240 – 246.
10. Горбунова И.Б., Чибирев С.В. Музыкально-компьютерные технологии и проблема моделирования процесса музыкального творчества. *Региональная информатика «РИ-2014»: материалы XIV Санкт-Петербургской международной конференции*. 2014: 293 – 294.
11. 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.
12. Соломин В.П. Использование социальных сетей интернета в преподавании естественнонаучных дисциплин. *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2009; 7: 36 – 39.
13. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Творческий проект в процессе обучения информатике студентов-музыкантов (в условиях педагогического вуза). *Вестник Иркутского государственного технического университета*. 2014; 3 (86): 214 – 221.

14. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в перспективе DIGITAL HUMANITIES. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 3: 44 – 47.
15. Горбунова И.Б. Интерактивные сетевые технологии обучения музыке и музыкально-компьютерные технологии. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 126 – 131.

References

1. Burt J. *Cisco says mobile traffic will grow eightfold by 2020*. EWeek. 2016. Available at: <http://www.eweek.com/networking/cisco-says-mobile-traffic-will-grow-8-fold-by-2020.html>
2. Robert I.V. *Teoriya i metodika informatizacii obrazovaniya (psihologo-pedagogicheskij i tehnologicheskij aspekt)*. Moskva: BINOM. Laboratoriya znaniy, 2014.
3. 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; T. 4; № 9: 123 – 138.
4. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak faktor stanovleniya professional'noj kompetentnosti sovremennogo muzykanta-pedagoga. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta*. 2013; 12 (83): 390 – 396.
5. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii pedagoga-muzykanta. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2014: materialy XIII Mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii*. Pod obshej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg, 2014: 32 – 38.
6. Anetta L.A., Foltá E., Klesath M. *V-Learning: Distance Education in the 21-st Century Through 3D Virtual Learning Environments*. London, New York: Springer Science+Business Media, 2010.
7. Krasil'nikova V.A. *Ispol'zovanie informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologij v obrazovanii: uchebnoe posobie*. Orenburg: OGU, 2012.
8. 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 – 103.
9. Voronov A.M., Gorbunova I.B., Kameronis A., Romanenko L.Yu. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v shkole cifrovogo veka. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta*. 2013; 5 (76): 240 – 246.
10. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i problema modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva. *Regional'naya informatika «RI-2014»: materialy XIV Sankt-Peterburgskoj mezhdunarodnoj konferencii*. 2014: 293 – 294.
11. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke i kompleksnaya model' ee semanticheskogo prostranstva. *Nauchno-tehnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politehnicheskogo universiteta. Gumanitarnye i obschestvennyye nauki*. 2014; 4 (208): 152 – 161.
12. Solomin V.P. *Ispol'zovanie social'nyh setej interneta v prepodavanii estestvennonauchnyh disciplin. Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta*. 2009; 7: 36 – 39.
13. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Tvorcheskij proekt v processe obucheniya informatike studentov-muzykantov (v usloviyah pedagogicheskogo vuza). *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta*. 2014; 3 (86): 214 – 221.
14. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v perspektive DIGITAL HUMANITIES. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 3: 44 – 47.
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 30.05.17

УДК 378

Petrova N.N., teacher, Children's Art School № 2 (Tver, Russia), E-mail: petrus.petrova@yandex.ru

ART-PEDAGOGICAL APPROACH IN MODERN MUSIC EDUCATION. The author considers the modern educational process in music education from the point of view of art pedagogy, relying on long-term pedagogical practice. The article considers the relevance and expediency of using digital musical instruments for teaching children with different degrees of musical talent and motivation to study in a children's music school and a children's art school. The author shows examples of her pedagogical practice with children on traditional acoustic musical instruments, such as an accordion, piano, digital musical instruments, keyboard synthesizer and digital accordion.

Key words: art pedagogy, music education, digital and acoustic musical instruments, keyboard musical synthesizer, additional education.

Н.Н. Петрова, преподаватель детской школы искусств № 2, г. Тверь, E-mail: petrus.petrova@yandex.ru

АРТ-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В СОВРЕМЕННОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Автор рассматривает современный учебный процесс в музыкальном образовании с точки зрения арт-педагогике, опираясь на многолетнюю педагогическую практику. В статье рассматривается актуальность и целесообразность использования цифрового музыкального инструментария для обучения детей с разной степенью музыкальной одарённости и мотивации к обучению в детской музыкальной школе и детской школе искусств. Приводятся примеры из педагогической практики автора с детьми на традиционных акустических музыкальных инструментах, таких, как баян / аккордеон и фортепиано, и цифровых музыкальных инструментах – клавишном музыкальном синтезаторе и цифровом баяне / аккордеоне.

Ключевые слова: арт-педагогика, музыкальное образование, цифровые и акустические музыкальные инструменты, клавишный музыкальный синтезатор, дополнительное образование.

В соответствии с «Концепцией развития дополнительного образования в РФ до 2020 г.» (от 04.09.2014 № 1726-р) дополнительное образование осознаётся не как подготовка к жизни или освоение азов профессии, а становится основой непрерывного процесса саморазвития и самосовершенствования человека как субъекта культуры и деятельности. Сфера дополнительного образования детей создаёт особые возможности для развития образования в целом, в том числе для расширения доступа к глобальным знаниям и информации. Фактически, эта сфера образования становится инновационной площадкой для отработки образовательных моделей и технологий будущего, а персонализация дополнительного образования определяется как ведущий тренд развития образования в XXI веке [1]. Новые варианты решения проблем

музыкального образования, внедрение инновационных форм работы в детских школах искусств и детских музыкальных школах (ДШИ/ДМШ) связаны, прежде всего, с переосмыслением целей, содержания и методов обучения музыке [2; 3; 4]. Инновационные методы обучения музыке – это современные, новые или значительно преобразованные в музыкально-педагогической практике наиболее эффективные способы достижения цели и решения задач музыкального образования, способствующие творческому личностно-ориентированному развитию учащегося. Создание развивающих методов обучения в современной ДШИ/ДМШ отвечает и мысли Г. Нейгауза, который писал: «Я убеждён, что диалектически продуманная методика школы должна охватывать все степени одарённости – от музыкально-дефективного (ибо и такой ребёнок дол-

жен учиться музыке, – музыка – орудие культуры наравне с другими) до стихийно гениального» [5, с. 390].

Особую важность приобретает организация взаимодействия различных педагогических систем, апробирование на практике передовых инновационных технологий, составляющих дополнение и альтернативу традиционной системе образования [6; 7].

Цели и задачи развития дополнительного образования детей, в соответствии с «Концепцией развития дополнительного образования в РФ»:

- расширение возможностей для удовлетворения разнообразных интересов детей и их семей в сфере образования;
- развитие инновационного потенциала общества;
- проектирование мотивирующих образовательных сред как необходимого условия «социальной ситуации развития» подрастающих поколений;
- повышение вариативности, качества и доступности дополнительного образования для каждого;
- обновление содержания дополнительного образования в соответствии с интересами детей, потребностями семьи и общества;
- обеспечение условий для доступа каждого к глобальным знаниям и технологиям;
- создание условий для участия семьи и общественности в управлении развитием системы дополнительного образования детей [1].

Можно считать, что в обществе осознана потребность в воспитании креативной личности, однако, четких технологий культурного и творческого развития пока не разработано. Так, несмотря на позицию правительства РФ, изложенную в «Концепции дополнительного образования», на практике, особенно в регионах РФ, мало что меняется в образовательном процессе. А с внедрением в учебный процесс обязательных образовательных программ на предпрофессиональной основе в соответствии с ФГТ (эти программы в некоторых ДШИ / ДМШ внедряются почему-то, практически, для всех учащихся, невзирая на степень одаренности детей) и исключением из учебного плана, ввиду нехватки финансирования, интересных для детей предметов вариативного цикла (таких, как предметы по выбору – «Компьютерное музыкальное творчество», «Электронный музыкальный инструмент» и т.п.) обучение в ДШИ / ДМШ продолжает оставаться во многом консервативным, малоинтересным для значительного числа детей.

В современной России в дополнительном образовании, особенно в больших городах, существует много заманчивых направлений для развития творческого потенциала детей, и для многих родителей музыкальное образование ребенка перестало быть чем-то особенно престижным и актуальным.

Другой особенностью нашего времени стало всё более частое появление детей с так называемой гиперактивностью и синдромом дефицита внимания у ребенка (т. е. недостаточностью или неспособностью ребенка долго удерживать внимание на чём-либо одном, конкретном действии). Традиционное музыкальное образование, опираясь на основные требования классической школы обучения игре на музыкальных инструментах (посадка, постановка рук, размеренный темп урока) для многих подвижных детей становится скучным и тягостным. У них может быстро угаснуть радость общения с музыкой, с музыкальным инструментом.

Актуальным на данном этапе может стать внедрение в традиционную педагогическую школу такой инновационной дисциплины, как «Арт-педагогика».

Арт-педагогика – это отрасль педагогической науки, базирующаяся на слиянии педагогики и искусства и изучающая законо-

мерности воспитания и развития человека посредством искусства. Арт-педагогика – это особое направление в педагогике, где обучение, развитие и воспитание личности ребенка осуществляется средствами искусства в любом преподаваемом предмете. Данная дисциплина, отходя от приемов традиционной системы образования, трактует непосредственное творческое взаимодействие педагога, ученика и родителей. Ценно здесь то, что и педагог, и дети и родители являются носителями культуры, а арт-педагогика позволяет плодотворно работать с различными категориями учеников, от одаренных до девиантных. В.А. Сухомлинский утверждал, что «музыкальное воспитание – это, прежде всего, воспитание не музыканта, но человека» [8, с. 48] Это же имел в виду и известный композитор и музыкальный просветитель XX века Д.Б. Кабалевский, заботясь о таком поколении, которое будет уметь не только слушать, но и слышать музыку как «внутренний зов своей духовности» [там же].

Цель арт-педагогика – активизация познавательной деятельности учащихся средствами искусства, развитие творческого воображения, эмоциональной памяти; гармонизация духовно-нравственного состояния внутреннего мира детей и их социализация; воспитание самоидентификации личности ребенка в процессе приобщения к национальному и мировому искусству, развитие любви к ценностям смысла искусства и культуры, их духовно-нравственным народным традициям, запечатленным в произведениях отечественной живописи, в скульптуре, музыке, литературе, театре, хореографии, песнопениях, в произведениях материальной культуры и других видах народного творчества.

Богатство тембров и различных художественных технологических возможностей электронного музыкального инструмента (ЭМИ) [9; 10], возможность переключения на различные виды деятельности благодаря интересным интерактивным функциям инструмента удерживают, так называемое, «непроизвольное» детское внимание. (Слово «интерактив» пришло к нам из английского от слова interact (inter – взаимный, act – действовать). Интерактивный – означает способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо (например, компьютером) или кем-либо (человеком).) Постоянная смена видов деятельности, задействование полного функционального состава ЭМИ позволяют преподавателю проводить занятие с детьми весело, с чувством радости, ненавязчиво приобщая их к миру музыки.

Благодаря своим функциональным возможностям, цифровой музыкальный инструмент позволяет преподавателю успешно добиваться в образовательном процессе с учащимися основных функций арт-педагогика, которыми являются:

- культурологическая (обусловленная объективной связью личности с культурой как системой ценностей, развитием человека на основе освоения им художественной культуры, становления ее творцом);
- образовательная (направленная на развитие личности и освоение ею действительности посредством искусства, обеспечивающая приобретение знаний в области искусства и практических навыков в художественно-творческой деятельности);
- воспитательная (формирующая нравственно-эстетические, коммуникативно-рефлексивные основы личности и способствующая социокультурной ее адаптации с помощью искусства);
- коррекционная (содействующая профилактике, коррекции и компенсации недостатков в развитии).

Преподаватель достигает основной цели арт-педагогика – художественного развития детей (в том числе и с различными проблемами в поведении или интеллектуальном развитии) и формирования основ художественной культуры, социальной адаптации личности средствами искусства [11].

Библиографический список

1. *Концепция развития дополнительного образования до 2020 г.* (от 04.09.2014г. № 1726-р).
2. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в образовании педагога-музыканта. *Современное музыкальное образование – 2014: материалы XIII Международной научно-практической конференции*. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой, 2014: 32 – 38.
3. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новый инструмент музыканта. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 6: 135 – 139.
4. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в перспективе DIGITAL HUMANITIES. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 3: 44 – 47.
5. Гушина О.А. Творческая педагогика – искусство, опирающееся на науку. Клавишный синтезатор – педагогическая импровизационность метода. *Современное музыкальное образование – 2015: материалы XIV международной научно-практической конференции*. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2015: 388 – 392.
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 – 103.

7. Горбунова И.Б. Интерактивные сетевые технологии обучения музыке и музыкально-компьютерные технологии. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 126 – 131.
8. Анисимов В.П. *Арт-педагогика музыкального образования детей*: учебное пособие. Тверь: Тверской государственный университет, 2015.
9. 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.
10. Горбунова И.Б., Чибирев С.В. Музыкально-компьютерные технологии и проблема моделирования процесса музыкального творчества. *Региональная информатика «РИ-2014»: материалы XIV Санкт-Петербургской международной конференции*. Санкт-Петербург, 2014: 293 – 294.
11. Воронов А.М., Горбунова И.Б., Камерис А., Романенко Л.Ю. Музыкально-компьютерные технологии в школе цифрового века. *Вестник Иркутского государственного технического университета*. 2013; 5 (76): 240 – 246.

References

1. *Koncepciya razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya do 2020 g.* (ot 04.09.2014g. № 1726-r).
2. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii pedagoga-muzykanta. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2014: materialy XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pod obshej redakciej I.B. Gorbunovoj, 2014: 32 – 38.
3. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novyj instrument muzykanta. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 6: 135 – 139.
4. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v perspektive DIGITAL HUMANITIES. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 3: 44 – 47.
5. Guschina O.A. Tvorcheskaya pedagogika – iskusstvo, opirayusheesya na nauku. Klavishnyj sintezator – pedagogicheskaya improvizatsionnost' metoda. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2015: materialy XIV mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pod obshej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2015: 388 – 392.
6. 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 – 103.
7. Gorbunova I.B. Interaktivnye setevye tehnologii obucheniya muzyke i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 126 – 131.
8. Anisimov V.P. *Art-pedagogika muzykal'nogo obrazovaniya detej*: uchebnoe posobie. Tver': Tverskoj gosudarstvennyj universitet, 2015.
9. 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.
10. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i problema modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva. *Regional'naya informatika «RI-2014»: materialy XIV Sankt-Peterburgskoj mezhdunarodnoj konferencii*. Sankt-Peterburg, 2014: 293 – 294.
11. Voronov A.M., Gorbunova I.B., Kameris A., Romanenko L.Yu. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v shkole cifrovogo veka. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta*. 2013; 5 (76): 240 – 246.

Статья поступила в редакцию 30.05.17

УДК 378

Petrova N.N., teacher, Children's Art School № 2 (Tver, Russia), E-mail: petrus.petrova@yandex.ru

ON THE USE OF DIGITAL MUSICAL INSTRUMENTS IN CHILDREN'S ART SCHOOLS. In the article the relevance and expediency of using digital musical instruments for teaching children with different degrees of musical talent and motivation to study in DShI / music school is considered. The author gives some examples from her experience of professional activity in teaching to play traditional acoustic musical instruments, such as bayan, pianoforte, digital musical instruments (a keyboard synthesizer and a digital accordion). The author considers the modern educational process in music education from the point of view of art pedagogy, relying on long-term pedagogical practice.

Key words: musical education, electronic musical instruments, acoustic musical instruments, keyboard synthesizer, digital V-accordion Roland, additional education.

Н.Н. Петрова, преподаватель детской школы искусств № 2, г. Тверь, E-mail: petrus.petrova@yandex.ru

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЦИФРОВОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ В ДЕТСКИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ШКОЛАХ

В статье рассматривается актуальность и целесообразность использования цифрового музыкального инструментария для обучения детей с разной степенью музыкальной одарённости и мотивации к обучению в ДШИ/ДМШ. Приводятся примеры из профессиональной деятельности автора по обучению игре на традиционных акустических музыкальных инструментах, таких, как баян / аккордеон и фортепиано, и цифровых музыкальных инструментах, – клавишный синтезатор и цифровой аккордеон. Автор рассматривает современный учебный процесс в музыкальном образовании с точки зрения арт-педагогики, опираясь на многолетнюю педагогическую практику.

Ключевые слова: музыкальное образование, электронные музыкальные инструменты, акустические музыкальные инструменты, клавишный синтезатор, цифровой V-accordion Roland, дополнительное образование.

Рассмотрим процесс обучения на традиционных акустических инструментах, таких, как баян и аккордеон. Часто обучение игре на этих инструментах предлагают детям, не прошедшим по конкурсу на изначально выбранный понравившийся им инструмент. Администрации приглашает в класс баяна / аккордеона ребёнка обещанием дать в будущем в качестве предмета по выбору любившийся ему инструмент – электронный музыкальный инструмент – параллельно со специальным инструментом баяном / аккордеоном. В результате такие дети начинают учиться на баяне/аккордеоне весьма неохотно.

На начальном этапе обучения детям очень неудобно и некомфортно держать на коленях достаточно увесистый инструмент, да ещё и управлять мехом и двумя абсолютно разными клавиатурами для правой и левой рук. Здесь уместно сравнение

акустического баяна / аккордеона и цифрового баяна / аккордеона с возможностями акустического фортепиано и клавишного музыкального синтезатора. Довольно сложная проблема частой смены направления меховедения, в отличие от акустического, на цифровом баяне / аккордеоне снимается благодаря реле натяжения мехов, когда произведение можно играть, практически, не меняя направления движения меха.

Тембровое богатство, начиная от набора звучаний всевозможных гармоник музыки различных народов мира и заканчивая набором тембров оркестровых инструментов, таких, как флейта, труба, струнные и других в правой и левой клавиатурах, возможность использовать при игре в левой клавиатуре «живых» ударников (играя аккомпанемент в левой руке при подключении тембра drum, будут одновременно звучать ударные инструмен-

ты) способствует проявлению гораздо большего живого интереса учащихся к этому инструменту по сравнению с акустическим баяном / аккордеоном. Ко всему выше сказанному можно добавить, что в цифровом баяне / аккордеоне можно через USB-порт подключать флэш-карту с закачанными минусовыми фонограммами, всевозможными настройками регистрационной памяти, что делает этот инструмент ещё привлекательнее и даёт исполнителю любого уровня мастерства выглядеть весьма достойно при игре на публике. При этом все приёмы звукоизвлечения, меховедения, как и динамическая шкала от нежнейшего «pp» до мощного «ff», применяемые на традиционном акустическом баяне/аккордеоне сохраняются на цифровом инструменте! Эта возможность исполнителю на цифровом баяне / аккордеоне управлять, по сути, «живым» звуком, несомненно, очень выгодно отличает его от исполнителя на клавишном синтезаторе. «Человек-оркестр», — именно так говорят про исполнителя на цифровом баяне / аккордеоне [1].

Тембральное богатство цифрового инструментария позволяет добиваться реалистичного звучания и инструментов народного оркестра, что привлекает ребёнка к истокам народного творчества (приобщение к истории создания того или иного инструмента, ознакомления с особенностями приёмов звукоизвлечения на нём), и инструментов симфонического оркестра (и здесь развиваются метапредметные связи с музыкальной литературой, историей развития классических инструментов, ознакомление с творчеством известных композиторов прошлого), а футуристическое звучание синтезированных тембров, ещё и с применением модуляторов звуковых волн, вызывает у детей неизменное желание что-то сочинять, рисуя собственные музыкальные картины. Поэтому, наверное, на конкурсах музыкально-электронного творчества, наряду с номинацией «исполнительство на синтезаторе», вводятся и такие номинации, как видеопроект, где ребёнок может проявить себя как композитор, написав свою музыку на электронных музыкальных инструментах (ЭМИ) под собственный видеоряд (см. о новых тенденциях развития музыкально-компьютерных технологий (МКТ) [2; 3] и возможностях разработки и включения аудиовизуальных технологий в научно-образовательный процесс подробнее в [4; 5; 6]). Уроки, проведённые с помощью цифрового инструментария, проходят быстро и непринуждённо для детей любого темперамента и степени усидчивости.

Рассмотрим мотивацию детей к обучению на традиционных акустических, а также на ЭМИ и сравним это на практике. Мама шестилетней девочки Наси Н. обратилась за консультацией к преподавателю с вопросом: на каком инструменте лучше обучать ребёнка занятию музыкой, на фортепиано или синтезаторе? Ребёнок эмоциональный, подвижный, любит демонстрировать свои достижения перед другими. До встречи с преподавателем девочка была ориентирована на обучение игре на фортепиано. Преподаватель демонстрирует ребёнку сначала звучание фортепиано, находит с ребёнком на клавиатуре инструмента регистр, где звуки могут напоминать «щебетание птичек», или «топот слона» и т. д. Поиграли и подвигались под знакомые танцевальные жанры, такие как марш, вальс, полька. Послушали, какая бывает музыка — весёлая в мажоре, грустная в миноре. Затем преподаватель показывает ребёнку возможности клавишного синтезатора. Преподаватель играет на клавишном музыкальном синтезаторе всё то же самое (для чистоты эксперимента), что играл до этого на фортепиано, но с применением всех функций клавишного синтезатора: наложение тембров, разделение клавиатур, игра под стиль и т. д. Ребёнок сразу обращает внимание на разнообразие тембров (по сравнению с монотембровым звучанием фортепиано), тут же начинает работать детская фантазия по сочинению различных сказочных историй. Преподаватель включает на синтезаторе разные тембры, а ребёнок представляет, что можно было бы изобразить (нарисовать) под тот или иной тембр: «вибрафон, колокольчики» — весенняя капель, «ксилофон, пиццикато струнных» — ёжик колючий побежал, а ещё применили Pitch Bend — и, как бы, «покатились на горке»! Ребёнок однозначно утвердился в своём желании — учиться только на синтезаторе. В результате, девочка начала осваивать с преподавателем игру на синтезаторе, накопила определённый исполнительский репертуар, попутно развивая и свои вокальные навыки, выступила, играя на синтезаторе, на различных творческих площадках. Всё это стало возможным для ребёнка за очень короткий срок обучения в 2-3 месяца! Конечно, занятия проходили под присмотром родителей, с использованием записанных на видео уроков и заданий преподавателя. Но возможен ли был такой же творческий

результат с такой же самоотдачей ребёнка при занятиях на монотембровом акустическом фортепиано? Здесь следует отметить ещё один принципиальный момент — лёгкость нажатия на клавиши клавиатуры синтезатора, что для маленьких слабых детских пальчиков очень важно. Овладение основами звукоизвлечения на фортепиано — процесс весьма длительный, но ребёнок часто нетерпелив, и порой бывает сложно объяснить малышу, что он ещё не готов для показа своего творчества на публике, а для педагога же важно удержать интерес ребёнка к занятиям музыкой. Добиться этого весьма проблематично, используя только занятия на фортепиано и игру на нём на начальном этапе обучения, без успешного выступления в концертах. Что интересного ребёнок может предложить публике в этот начальный этап обучения (здесь мы рассматриваем только сольное исполнение ребёнка, без игры с преподавателем в ансамбле)? На клавишном синтезаторе, даже самом простом по своему функциональному набору (вполне достаточно наличия разделения клавиатур split, регистрации памяти настроек regist.memory, секвенсора) ребёнок, освоив мелодию из нескольких нот, может уже выступать сам, играя под минусовую фонограмму, записанную для него преподавателем. Ощущение восторга и собственной значимости у маленького исполнителя будет гарантировано! А если у ребёнка сохранится желание заниматься музыкой, то дальше можно постепенно решать и педагогические задачи, занимаемая необходимыми для обучения вопросами постановки игрового аппарата, исполнительской техники и т. д. Но у ребёнка уже будет самое главное — мотивация на успех!

Широкий фронт музыкально-творческой деятельности посредством ЭМИ позволяет преодолеть несколько одностороннюю направленность традиционного музыкального обучения, способствует активизации музыкального мышления ребёнка и развитию в более полной мере его музыкальных способностей [7; 8; 9]. Например, ребёнок разучил на синтезаторе любимую мелодию или песню в простой тональности (без большого количества ключевых знаков). А дальше ему захотелось не только играть инструментальный вариант песни, но и одновременно петь эту песню со словами. Однако, ограниченный вокальный диапазон ребёнка может стать серьёзным препятствием для реализации этого желания. И только синтезатор, из всего ряда музыкальных инструментов, позволит играть и петь в транспорте, используя функцию transpose, не переучивая при этом нотного текста. То есть ребёнок, при установленной транспозиции, будет играть на тех же клавишах, что и ранее, но звучать мелодия будет выше или ниже, в соответствии с вновь выбранной тональностью, т.к. при включении функции transpose изменяется звуковысотность клавиатуры. Учитывая, что у большинства детей, обучающихся в ДШИ / ДМШ нет абсолютного слуха (дети часто не в состоянии отличить звучание в музыкальном транспорте от оригинальной тональности), проблем при игре в transpose — нет. Абсолютный слух — способность достаточно точно помнить высоту звука, позволяющая определять и называть любые услышанные ноты без предварительного прослушивания заранее известных звуков. Для детей с абсолютным слухом может возникнуть проблема в исполнении при использовании на синтезаторе функции transpose, т.к. играть, например, клавишу «до», а при этом слышать звук, например, «си бемоль» (transpose «-2») — для них будет очень проблематично и неестественно. Но это, скорее, исключение из правил.

Обращаясь к такой нередкой проблеме современного подрастающего поколения, как гиперактивность и дефицит внимания, привожу ещё один пример. К преподавателю обратились родители девочки 6 лет, Ангелины К., с предложением обучить ребёнка игре на акустическом фортепиано. Девочка маленькая, ручки тоненькие, пальчики слабые. Фаланги пальчиков постоянно прогибались, несмотря на укрепляющие мышцы пальцев упражнения. Играть ровным звуком у малышки не получалось. Терпения добиваться качества при игре на инструменте у ребёнка нет. Особого желания обучаться на инструменте у самой девочки тоже не было. Ребёнок не мог спокойно сидеть на месте. Монотонность и однотипность обучения этому ребёнку была противопоказана. И в этом случае интерактивный синтезатор стал довольно яркой противоположностью фортепиано. Для ребёнка это стало подобно тому, как детские наборы «раскрасок» с черно-белыми картинками раскрасили яркими цветными красками. На синтезаторе, при выключении динамической клавиатуры touch, не пропадают отдельные звуки из-за слабости некоторых детских пальчиков, как это часто происходит на фортепиано. «Мышечный корсет» пальцев девочки для игры на синтезаторе

оказался достаточным, чтобы при нажатии на клавишу синтезатора, фаланга пальца удерживалась в нужном положении.

Одна из основных проблем современного учебного процесса в ДШИ / ДМШ – это поддержка интереса ребёнка к занятиям и овладению им азами исполнительского мастерства на музыкальном инструменте. Современные дети, привыкшие к ярким динамичным мультфильмам, компьютерным играм, мобильным телефонам и смартфонам, тяготеют к монотонным, кропотливым и весьма трудоёмким учебным процессам в ДШИ / ДМШ на традиционных инструментальных отделениях. Одними из самых популярных сейчас являются вокально-хоровые отделения музыкальной школы, обучение на которых не требует от детей больших усилий по сравнению с любым инструментальным отделением. И эта тенденция увеличивается

с каждым годом. Именно поэтому открытие в ДШИ/ДМШ классов специального инструмента – ЭМИ и цифрового баяна/аккордеона, а также грамотное использование этих инструментов в учебном процессе на всех инструментальных отделениях школы, сочетание их с другими акустическими традиционными инструментами, позволит сохранять традиционные классические музыкальные школы, внедряя инновационные формы работы в учебный процесс, сделав учебный процесс ярким, динамичным и интересным [10; 11; 12]. Именно для таких детей, ориентированных на общеэстетическое гармоничное развитие личности, желающих приобщиться к музыке, но не готовых долго ждать отдалённых результатов своего труда (каких большинство в ДШИ/ДМШ), ЭМИ будут идеальными партнёрами в творческом процессе.

Библиографический список

1. Петрова Н.Н. Цифровой баян: новые возможности на основе старых традиций. *Инновационные формы преподавания в ДМШ и ДШИ*. Ответственный редактор-составитель Е.В. Орлова, А.В. Чернышов, Л.Н. Шайхутдинова. Москва: Межд. центр «Искусство и образование», 2013: 53 – 55.
2. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в образовании педагога-музыканта. *Современное музыкальное образование – 2014: материалы XIII Международной научно-практической конференции*. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. 2014: 32 – 38.
3. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в перспективе DIGITAL HUMANITIES. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 3: 44 – 47.
4. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии и аудиовизуальный синтез: актуальное значение и перспективы развития. *Теория и практика общественного развития*. 2014; 19: 162 – 168.
5. 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.
6. Горбунова И.Б., Чибирев С.В. Музыкально-компьютерные технологии и проблема моделирования процесса музыкального творчества. *Региональная информатика «РИ-2014»: материалы XIV Санкт-Петербургской международной конференции*. Санкт-Петербург. 2014: 293 – 294.
7. Горбунова И.Б. Новые художественные миры. Интервью профессора РГПУ им. А.И. Герцена И.Б. Горбуновой. *Музыка в школе*. 2010; 4: 11 – 14.
8. Воронов А.М., Горбунова И.Б., Камерис А., Романенко Л.Ю. Музыкально-компьютерные технологии в школе цифрового века. *Вестник Иркутского государственного технического университета*. 2013; 5 (76): 240 – 246.
9. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новый инструмент музыканта. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 6: 135 – 139.
10. Белов Г.Г., Бергер Н.А., Горбунова И.Б. Общее музыкальное образование в школе цифрового века. *Научное мнение*. 2014. № 10-2: 22 – 34.
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 – 103.
12. Горбунова И.Б. Интерактивные сетевые технологии обучения музыке и музыкально-компьютерные технологии. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 126 – 131.

References

1. Petrova N.N. Cifrovoy bayan: novye vozmozhnosti na osnove starykh traditsiy. *Innovatsionnye formy prepodavaniya v DMSH i DSHI*. Otvetstvennyy redaktor-sostavitel' E.V. Orlova, A.V. Chernyshov, L.N. Shajhutdinova. Moskva: Mezhd. centr «Iskusstvo i obrazovanie», 2013: 53 – 55.
2. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii pedagoga-muzykanta. *Sovremennoye muzykal'noye obrazovanie – 2014: materialy XIII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Pod obshej redakciey I.B. Gorbunovoy. 2014: 32 – 38.
3. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v perspektive DIGITAL HUMANITIES. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 3: 44 – 47.
4. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i audiovizual'nyy sintez: aktual'noye znachenie i perspektivy razvitiya. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2014; 19: 162 – 168.
5. 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.
6. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i problema modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva. *Regional'naya informatika «RI-2014»: materialy XIV Sankt-Peterburgskoy mezhdunarodnoy konferentsii*. Sankt-Peterburg. 2014: 293 – 294.
7. Gorbunova I.B. Novye hudozhestvennye miry. Interv'y u professora RGPU im. A.I. Gercena I.B. Gorbunovoy. *Muzyka v shkole*. 2010; 4: 11 – 14.
8. Voronov A.M., Gorbunova I.B., Kameris A., Romanenko L.Yu. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v shkole cifrovogo veka. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta*. 2013; 5 (76): 240 – 246.
9. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novyy instrument muzykanta. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 6: 135 – 139.
10. Belov G.G., Berger N.A., Gorbunova I.B. Obschee muzykal'noye obrazovanie v shkole cifrovogo veka. *Nauchnoe mnenie*. 2014. № 10-2: 22 – 34.
11. Gorbunova I.B., Zalivadnyy M.S., Hajner E. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak informatsionno-translyatsionnaya sistema v shkole cifrovogo veka. *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Novye humanitarnye issledovaniya*. 2014; 4 (39): 99 – 103.
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.

Статья поступила в редакцию 30.05.17

УДК 7; 18:7.01

Sagitov R.R., senior lecturer, Head of Department of Musical Instruments and Music and Computer Technologies, Institute of Pedagogy, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmullah (Ufa, Russia), E-mail: ritaem@mail.ru

BASHKIR FOLK INSTRUMENTS IN THE SPHERE OF MODERN PROFESSIONAL MUSICAL EDUCATION. FROM THE KURAI TO THE COMPUTER. The subject of the study of the article is the Bashkir folk instruments (BFI). The main drawback of the well-known studies of the BFI is the musical and ethnographic method, where the design of the phonographs and performing techniques are considered as socio-historical illustrations, the study of the sound environment is limited by the height and duration, the timbre sector is not differentiated, and corpuscular manifestations and microtonicity are little studied. The layer of national instrumental-

ism, based on media technologies, noted in the Hornbostel-Sachs taxonomy in the class of "Electrophones", is ignored. Only 4 instruments (kurai, kubyz, dumbyra and kyl-kubyz) are considered in the textbooks, although modern ethnography already operates with 54 names. The purpose of the article is to highlight the issues raised in the context of the educational system, where along with a review of genres, forms and varieties of instrumental folklore the author briefly notes the interaction of oral and written professionalism. The main focus of the stated topic is the traditional collective music making and polyphonic expressions, rarely analyzed in ethnography, where the Bashkir monody is often treated as solo monogamy. The study of BFI with the use of digital technologies is based on the author's many years of work related to the collection and processing of folk melodies. The research is conducted on their notation and systematization according to the degree of texture saturation from the "acoustic" *odnolosiya* gigantic on the kurai to computer samples and patterns using converter programs. As a conclusion, the author raises a question about providing a music lesson with updated material on BFI with the use of modern media.

Key words: Bashkir folk musical instruments, media technologies, ethnic music education.

*P.P. Sagimov, доц., зав. каф. музыкальных инструментов и музыкально-компьютерных технологий Института педагогики Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, г. Уфа,
E-mail: ritaem@mail.ru*

БАШКИРСКИЕ НАРОДНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ В СФЕРЕ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. ОТ КУРАЯ ДО КОМПЬЮТЕРА

Предмет исследования статьи – башкирские народные инструменты (далее – БНИ). Основной недостаток известных исследований БНИ – музыкально-этнографический метод, где конструкция фоноорудий и исполнительские приёмы рассматривались в качестве социально-исторических иллюстраций, изучение звуковой среды ограничивалось высотой и длительностью, практически не дифференцировался тембральный сектор, единичны исследования корпоромузыкальных проявлений и микротонности. Оставлен без внимания пласт национального инструментализма, основанный на медиатеchnологиях, отмечаемой в систематике Хорнбостеля-Закса в классе «Электрофоны». В учебных пособиях рассматриваются только 4 инструмента (курай, кубыз, думбыра и кыл-кубыз), хотя современная этнография оперирует уже 54 наименованиями. Цель представленной статьи – освещение поставленных вопросов в контексте образовательной системы, где наряду с обзором жанров, форм и разновидностей инструментального фольклора кратко отмечается взаимодействие устного и письменного профессионализма. Основным ориентиром заявленной темы является традиционное коллективное музицирование и многоголосные проявления, редко анализируемые в этнографии, где башкирская монодия часто трактуется как сольное одностолье. Изучение БНИ с применением цифровых технологий основано на многолетней работе автора статьи, связанной со сбором и обработкой народных мелодий. Велась работа по их нотированию и систематизации по степени фактурной насыщенности от «акустического» одностолья наигрышей на курае до компьютерных сэмплов и паттернов с использованием программ-конвертеров. В качестве вывода поставлен вопрос об обеспечении урока музыки обновлённым материалом по БНИ с применением современных медиасредств.

Ключевые слова: башкирские народные музыкальные инструменты, медиатеchnологии, этномузыкальное образование.

Сегодня наблюдается невероятный подъём популярности цифровой музыки, молодое поколение с лёгкостью осваивает передовые музыкально-компьютерные технологии (МКТ) [1; 2], продукт которых заполнил, казалось бы, всё звуковое пространство. Глобализация сформировала новые направления, объединяющие различные культуры, течения, стили и жанры, определила взаимоотношению академической музыки с фольклором и искусственными тембрами [3; 4]. Наступил период, когда на фоне перемены культурных приоритетов возникла необходимость выбора пути и преодоления границ между традиционной, академической и компьютерной музыкой, налаживанием мостов между народной, академической и общегуманитарной педагогикой [5; 6].

Этому способствует появление многочисленных разработок, где значительное место уделяется этноинструментализму. Так, согласно программе «Музыка» [7] для изучения учащимися младших классов включаются 25 произведений (или фрагментов) русских композиторов прошлого столетия, 26 – зарубежных, 91 – советских, 28 – народной музыки; из них 92 вокальных сочинения и 78 инструментальных.

Уже в первом полугодии 3-го класса учащимся даются первые сведения о курае и кубызе, думбыре, гармонике, тальянке, скрипке, мандолине. Показывается популярность использования в качестве музыкальных инструментов различных духовых и самозвучающих инструментов (свистулек, травинки, предметов домашней утвари и обихода – пуговицы, подноса, ложек).

Составители программы рекомендуют уже здесь давать элементарные сведения о классификации музыкальных инструментов башкир: духовая группа (курай), щипковая (кубыз), струнно-щипковая (думбыра), ударная (донгыр и дыбыл). Несмотря на то, что выбрана не самая удачная система классификации – по способу звукоизвлечения, – её можно использо-

вать для первого обращения к башкирской инструментальной культуре.

К сожалению, авторы программы рекомендуют знакомство с музыкальными инструментами ограничить младшими классами, хотя тема народных фоноорудий¹ могла быть интересной и в следующих классах.

В известном труде Ю.Б. Алиева «Настольная книга школьного учителя-музыканта» народным музыкальным инструментам уделено немного места, так как автор делает акцент на слушание музыки и основывает музыкальную практику на хоровом (ансамблевым) пении. Тем не менее, и здесь рекомендовано начинать знакомство с инструментами с младшего школьного возраста (1 – 4 классы). Первоначально это – игра на простейших музыкальных инструментах, затем – музицирование в своеобразном оркестре [8, с. 28].

Народные инструменты – отражение национального колорита традиции, обычаев; это – песня и зеркало души каждого отдельно взятого народа. У каждого народа есть свой любимый инструмент, который является материальным символом и отражением духовной культуры этноса. К сожалению, нехватка фактологического материала приводит к тому, что в современных академических учебных пособиях по культуре Башкортостана список национальных инструментов ограничивается перечислением всего четырёх наименований (курай, кубыз, думбыра, кыл-кубыз) [9], хотя в рабочих учебных программах их семь [7]. А в органологическом исследовании Р.Г. Рахимова [10] рассматриваются уже 46 национальных фоноорудий, в работе Л.Ф. Ишмузиной [11] этот список расширен до 54 наименований.

Становление, сохранение и развитие инструментального искусства, определили актуальность и проблему заявленной темы.

Башкирские народные инструменты (далее – БНИ) – предмет исследования различных научных направлений – истори-

¹ Фоноорудия – звучащие предметы, используемые в различных сферах культурной деятельности человека. Сюда, кроме собственно музыкальных инструментов, включены инструменты прикладные, сезонные, из природного материала и др. В этот же ряд входит термин этноинструменты (народные инструменты).

ческих, археологических, лингвистических, этнографических, музыковедческих и других². В известных работах, посвящённых башкирскому традиционному инструментализму, до настоящего времени преобладал музыкально-этнографический метод, где конструкция инструмента и исполнительские приёмы рассматривались с позиций социально-исторического музейного экспоната. Изучение звуковой среды бытования БНИ ограничивалось высотой и длительностью, в то время как национальная музыкальная культура свободно оперирует многотембровыми прикладными фоноорудиями без определённой высоты, которые в музыкальной этнографии либо игнорировались, либо отмечались схематично. До сих пор не дифференцирован тембральный сектор БНИ, единичны исследования корпоромузыкальных проявлений³ и микротонности. Оставлен без внимания пласт национального музицирования, основанный на атрибутах культурной глобализации (медиатехнологии), где компьютер является равноправным музыкальным инструментом, отмечаемой в структурной систематике Хорнбостеля-Закса как «Электрофоны».

Методы исследования БНИ должны иметь комплексный характер, обусловленный широким спектром поставленных задач, где концептуальной основой является сочетание норм, существующих в историческом и теоретическом музыкознании с научно обоснованными подходами, сложившимися в этнографии, истории и педагогике. С этих позиций феномен башкирского монодийного инструментализма должен освещаться с двух сторон.

Первая базируется на систематизации основных компонентов традиционного музицирования, имеющих устоявшиеся академические дефиниции (бурдирование, гетерофония, мономелодийность, одноименность, остинатность, унисон).

Вторая рассматривает внутреннюю систему развития этнического инструментального творчества с применением цифровых технологий.

Цель представленной статьи – освещение общей проблемы изучения БНИ в контексте образовательной системы, где, наряду с обзором жанров, форм и разновидностей инструментального фольклора, кратко отмечается взаимодействие устного и письменного педагогического профессионализма. Основным ориентиром являлось коллективное музицирование и многоголосные проявления, редко анализируемые в научных трудах, где башкирская монодия часто трактуется как сольное одноголосие.

Длительный исторический путь БНИ обусловил формирование его устойчивых исполнительских характеристик, к которым, кроме коллективности, можно отнести традиционность, импровизационность, устность, анонимность, вариативность и другие компоненты. Даже в настоящее время народные инструментальные наигрыши проявляют черты многожанровости и сопровождающего синкретизма.

Многогранное и сложное формирование этногенеза башкир отразилось на музыкальной культуре, где даже в период культурной глобализации наблюдается бесконфликтный синтез мелодизации со звукоподражательностью, значительное место занимает корпоромузыка, в составе которой наличествуют горловое пение озляу и имитаторское искусство. Вышеназванные виды музицирования являются многокомплексным культурным пластом, где духовная и материальная культура включают в себя многие аспекты. Это и язык, с его определёнными нюансами в звукопроизношении, и органично связанные инструментальные номера в трудовых народных праздниках-обрядках (сабантуй, каргатуй, каз умэхе и т. д.).

Национальная традиция – стремление к самодостаточности и довольствование минимальными средствами, что отмечал ещё С. Рыбаков [12]. Другой обычай – толерантность и взаимодействие с культурами народов Урало-Поволжского региона позволили башкирам освоить подходящие музыкальные инструменты и приемлемые инструментальные наигрыши. Видимо поэтому исследователи неоднократно фиксировали в башкирском инструментарии неожиданные музыкальные орудия (гармоника, гзле, хорнай, камыш-курай, шакылдак, шугур, буз и др.) и специфические наигрыши, нехарактерные для монодийной культуры [10].

Основным занятием башкирских племён уральского предгорья традиционно считалось скотоводство, переходящее от

кочевого образа жизни к осёдлому, в основе которого было разведение коней, овец и крупного рогатого скота. Отсюда и преобладание в музыкальной культуре этого региона инструментов растительного и животного происхождения. Животноводческое хозяйство дало жизнь специфическим хордофонам (фрикционному кыл-кубызу и щипковой думбыре), о появлении которых сохранилось множество легенд и сказаний. Пастушья деятельность выделила музыкальные тростники (курай и камыш-курай), а также шалмеи (тростевой хорнай). Трудовая деятельность по обработке продуктов животноводства и птицеводства, таких, как кожа, волос и жилы животных, перья птиц пробудила к жизни специфические аэрофоны, хордофоны и мембранофоны.

Так называемые «аулы» (*башк.* – ауыл) были не только родовыми центрами, но и центрами культуры. В сезонное кочевание (весеннее – язлау, летнее – яйлау, осеннее – кззлау) башкиры целыми семьями переезжали на место выпаса скота, где устанавливались временные войлочные юрты, способные на короткое время защищать людей от ненастья. В этих условиях труд был коллективным, а проживание в ограниченном пространстве инспирировало совместный досуг, включающий коллективное музицирование [Рахимов, 2008]. Здесь активно функционировали тихо звучащие музыкальные орудия, такие, как прикладные и специальные сольные и аккомпанирующие идиофоны («Таяк», «Тояк», «Кабырсака», «Кэмбез» и «Кубыз»), свободные мирлитоны («Каба», детский «Тэйес» и шуточный «Хайран»), хордофоны («Янкыл-кубыз», «Гезле»), аэрофоны («Бызылдак», «Камыш-курай», «Таштургай»). В этом ряду стоит и курай – инструмент, изготавливаемый из тростника буквально за считанные минуты.

Автор статьи считает, что истории башкирских музыкальных инструментов в музыкальной педагогике уделено недостаточно внимания. Практически ни в одном учебном пособии нет сведений, что первое упоминание о традиционном инструментарии башкир связано с именем Ахмад ибн-Фадлана ибн-аль-Аббаса ибн-Рашида ибн-Хаммада, клиента Мухаммада ибн-Сулаймана, посла аль-Муктадира (больше известного как Ибн-Фадлан), который в 921-922 гг. совершил путешествие из багдадского халифата в Волжскую Булгарию. Ибн-Фадлан оставил письменное упоминание о некоем музыкальном инструменте, название которого в русской транскрипции пишется «Тунбур». Если провести аналогию с древневосточным танбуром, то речь могла идти о предшественнике большинства щипковых и фрикционных струнных инструментов.

В конце XVIII века о национальном инструментарии появилось следующее упоминание: «Музыкальный инструмент башкир – дудка о пяти ладах, или курай, балайка, бандура в виде небольшой гитары, но круглой формы о пяти струнах, гудок в виде скрипки, на которой тоже играют смычком, кобыз железный, у русских называемый органчиком и рыле...» [13, с. 83].

С этого времени фрагментарные сведения о БНИ стали появляться регулярно.

Начало органоэтического подхода к БНИ было положено в работе С.Г. Рыбакова «Музыка и песни уральских мусульман с очерком их быта» [12], где кроме слуховых расшифровок инструментальных наигрышей, приведены истории их создания, даны сведения о прославленных кураистах и скрипачах.

Ещё одно основополагающее исследование связано с именем С. Руденко [14]. Наряду с опубликованием документов, касающихся антропологии и материальной культуры, учёный коснулся проблемы башкирского досугового инструментария.

Систематическое и в какой-то мере плановое изучение БНИ началось после революционных преобразований 1917 г. Из значительных работ этого времени выделяется монография Л.Н. Лебединского «Башкирские народные песни и наигрыши» [15]. Исследование отличается полнотой охвата практически всех бытующих в то время видов музыкального фольклора, а также записью музыкальных примеров с помощью технических средств – фонографом. Сбор, изучение, публикация произведений народного творчества и публикация результатов исследований принимали особенно интенсивный характер в 1960 – 1990 гг. (М.П. Фоменков, Н.В. Ахметжанова, Ф.Х. Камаев, Р.Г. Рахимов и др.). Всплеск интереса к традиционной инструментальной культуре в начале 21 в. инициировал появление исследования

² В отличие от песенного творчества, связанного с изменяющейся и перманентно развивающейся вербальностью, музыкальный инструмент не имеет возможности изменения источника звука и способа звукоизвлечения, предусмотренного конструкцией, и сохраняет свою специфику на протяжении значительного времени.

³ Корпоромузыка – (лат. – *corpus*, *corpo* – тело). Термин введён в научный оборот И.В. Мациевским, буквальный перевод – «музыка из тела».

Л.Ф. Ишмурзиной, основанного на полевом, архивном и рукописном материале. В это время же стал накапливаться фольклорный фонд, значительно расширивший круг изучаемых жанров и проблем, связанных с совершенствованием методики сбора материала, получивших обобщение в работе Р.Г. Сагадеевой [16]. Изучение БНИ и их практическое применение при создании компьютерных аранжировок связано с многолетней работой автора представленной статьи. Наряду со сбором, обработкой и публикацией народных мелодий велась работа по их нотированию и классификации [17]. Частично это направление в виде расшифровки полевых записей с применением программ-конвертеров затронуто в работах М.С. Алкина [18] и Л.Ф. Ишмурзиной [11].

В настоящее время в башкирской фольклористике выработались различные подходы к классификации инструментальных наигрышей, основными из которых являются национально-терминологические характеристики темп и мелодики: *озон кюй* (долгий, протяжный напев), *кыска кюй* (короткий, скорый напев), *халмак кюй* (умеренный напев или спокойная песня). Данные термины чаще всего использовались во многих книгах и сборниках, посвящённых башкирской народной музыке. Этой систематикой пользовался С.Г. Рыбаков, который в дополнение к систематизации в своей работе отметил сохранившуюся среди башкир способность к поэтическому творчеству и импровизации: «По поводу почти каждой мелодии они (башкиры) сообщали легенды и сказания» [9, с. 113 – 114]. В современных исследованиях, наряду с национально-терминологическими характеристиками, инструментальные наигрыши систематизируются по степени фактурной насыщенности от «акустического» одноголосия наигрышей на курае до компьютерных сэмплов и паттернов [17].

Теоретические положения исследователей послужили стимулом для дальнейшего изучения фактуры инструментальных наигрышей. Изучению процессов формообразования в башкирских инструментальных произведениях посвящены кандидатская и докторская диссертации Р.Ф. Зелинского. В них вошли сведения о строении и бытовании башкирского курая, а также анализ инструментальных курайных версий протяжных песен. При изучении ладомелодического строения последних автором был использован статистический метод исследования.

В работах Р.Г. Рахимова систематизированы основные проявления инструментального многоголосия по насыщенности фактуры: от латентного состояния до своеобразного гомофонно-гармонического вида, основанного на развитии традиционной ориентальной монодии [Рахимов, 2007]. Данное направление продолжено в уже упоминавшихся выше исследованиях Л.Ф. Ишмурзиной и Р.Г. Сагадеевой.

Из исследований этого направления следует отметить разработку перспективной темы по национальному многоголосию в его гетерофонном воплощении, которая была затронута ещё С.И. Руденко: «...озон кой исполнялся либо певцом, либо инструменталистом на курай (курайсы), либо *дуэтом певца и кураиста* в стиле *гетерофонного одноголосья*» (курсив наш – Р.С.) [11, с. 261].

Основные представители башкирского инструментария – курай и кубыз, – имеют многовековую историю и характерный репертуар. Долгое время они служили иллюстрацией башкирской мелодики, как одноголосия с элементами гетерофонии (курай в ансамбле) и бурдона (узлая курая и звучание язычка кубыза).

В мировой практике курай известен как «Verticalflute, similarBashkirKuraу» (англ. – «Вертикальная флейта, подобная башкирскому кураю»). Значимость этого инструмента настолько высока, что в Государственном флаге и Государственном гербе Республики Башкортостан присутствует символическое изображение цветка курая, а его звучание используется при официальном исполнении Государственного гимна.

Национальные идиофоны, как правило, не имеют высоты звучания и часто рассматриваются как шумовые фоноорудия и различаются по тембру, динамике и продолжительности звучания. Исключение составляет группа маультроммелей (идио- и гетероглоттические варианты), представленная кубызами.

Кубыз (кумыз) – деревянный или металлический варган, бытовал среди башкир практически повсеместно. С.И. Руденко, изучая башкирские традиции, посетил национальный праздник, где на кубызах случайно играли только женщины и дети, без участия мужчин, сделал ошибочный вывод: «Специфические условия, в которых находилась женщина-башкирка после распространения

в Башкортостане ислама вызвали подобное использование кубыза. Лишённая мужского общества... молодая башкирская женщина... должна была искать пути к выражению своих чувств в музыке. Тихое и нежное звучание кубыза едва слышно: под его звуки можно тихо петь и бесшумно танцевать... с другой стороны, кубыз настолько мал, что хранение его... не представляет трудностей. Женские пляски... охарактеризованы умеренным темпом и исполнялись... под аккомпанемент кубыза» [11]. Таким образом, долгие годы в этномузыкологии повторялось ошибочное мнение о назначении кубыза исключительно, как «музыкального инструмента женщин и детей», несмотря на деятельность виртуоза-кубызиста Мира Р.А. Загреддинова и его последователей.

Культурная глобализация начала XXI века связала БНИ с цифровыми технологиями.

Первое появление диджитального аккомпанемента отмечено в башкирской музыке в 1984 г. [10], а в настоящее время уже нет ни одной сферы национальной культуры, где бы ни применялись медиа-наработки. Башкирская музыка исторически мгновенно среагировала на наработки компьютерной субкультуры, а молодое поколение с восторгом принимает условия нового направления и с легкостью применяет МКТ даже к аутентичным образцам. Появились инструментальные композиции, микширующие «живой» тембр национальных инструментов (чаще всего – курая и кубыза) с MIDI. Одним из первых в этом направлении стал работать Р. Юлдашев – выпускник класса кларнета и класса курая УГИИ им. З. Исмагилова. Организованный им ансамбль «Курайсы» записывает и тиражирует аранжировки с башкирскими народными мелодиями и наигрышами с использованием сэмплов и паттернов MIDI-стандарта. Данное направление, с успехом воспринимаемое всеми демократическими слоями, имеет свое развитие.

Существует множество Интернет-ресурсов, где в открытом доступе можно обнаружить всевозможные обработки башкирских народных песен и наигрышей. Здесь есть записи начинающих инструменталистов и опытных электронных аранжировщиков, продолжающих и развивающих башкирские музыкальные традиции на новом уровне [17].

Удивительно, но в подобном смешивании разнородных стилей и жанров в компьютерных разработках сохранился национальный колорит, где чётко отражается система, в чём-то дублирующая фактурную организацию национальной инструментальной монодии, но имеющую и свои отличия, раскрытие которых выходит за рамки предмета данной статьи.

Разновидности монодийной фактуры в виде аранжировки с применением VST-технологий не ограничиваются вышеперечисленными и представляют собой довольно пеструю картину с причудливым переплетением полифункциональной синкретичности различных стилей, жанров, тембров, заимствованных из культуры различных этносов. Однако, несмотря на кажущуюся эклектику, в цифровых аранжировках башкирских мелодий и наигрышей присутствует национальный колорит, который продолжает развиваться даже в условиях нивелирующей субкультурной музыкальной глобализации.

Основные Законы, такие, как Закон РФ и РБ «Об образовании», Концепция структуры и содержания общего среднего образования, Концепции государственной программы «Народы Башкортостана» и непрерывного этномузыкального образования в Республике Башкортостан и другие документы, самое пристальное внимание уделяют национальной школе и национальной культуре, куда входит и изучение башкирских народных музыкальных инструментов.

В настоящее время в работе педагога-музыканта сняты все ограничения и созданы все условия для созидания и творчества. Но для успешной работы педагог не должен замыкаться в рамках какой-то одной программы. Сам процесс проведения урока подготавливает и главное направление – на занятиях должна звучать «живая» музыка.

В серьёзной разработке и решении нуждаются вопросы музыкально-педагогической подготовки кадров, владеющих современным материалом национального инструментализма с применением современных медиасредств, без которых невозможна работа образованного учителя музыки [19; 20; 21]. Настоящая статья не претендует на решение всего комплекса проблем наполняемости урока музыки обновлённым фактологическим материалом, который по своему характеру являются многогранными и сложными.

Библиографический список

1. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2004; Т. 4; № 9: 123 – 138.
2. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в перспективе DIGITAL HUMANITIES. *Общество: философия, история, культура*. 2015; № 3: 44 – 47.
3. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новый инструмент музыканта. *Общество: философия, история, культура*. 2015; № 6: 135 – 139.
4. Горбунова И.Б., Чибирев С.В. Музыкально-компьютерные технологии и проблема моделирования процесса музыкального творчества. *Региональная информатика «РИ-2014»: материалы XIV Санкт-Петербургской международной конференции*. Санкт-Петербург, 2014: 293 – 294.
5. 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 – 103.
6. Горбунова И.Б. Интерактивные сетевые технологии обучения музыке и музыкально-компьютерные технологии. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 126 – 131.
7. *Музыка: Программа для 1 – 8 классов общеобразовательных школ, лицеев и гимназий*. Авторы-составители Н.Г. Ямалетдинова, Р.Х. Хусаинова. Уфа, 2003.
8. Алиев Ю.Б. *Программа «Музыка» (1-8 кл.)*. Москва Просвещение, 1993.
9. Галина Г.С. *Башкирская народная музыка: учебное пособие*. Уфа: Китап, 2013.
10. Рахимов Р.Г. *Башкирские инструментальные ансамбли устной традиции: этноорганология*. Уфа: Издательство БГПУ, 2008.
11. Ишмурзина Л.Ф. *Музыкальные инструменты традиционной и современной обрядовой культуры башкир: этноорганологическая систематизация*. Автореферат диссертации ... кандидата искусствоведения. Магнитогорск, 2013.
12. Рыбаков С.Г. *Музыка и песни уральских мусульман с очерком их быта*. Уфа: Китап, 2012.
13. Георги И.Г. *Описание всех обитающих в Российском государстве народов и их житейских обрядов, обыкновений, одежд, жилищ, вероисповеданий и прочих достопамятностей*. 2-е изд., ч.2. Санкт-Петербург, 1799.
14. Руденко С.И. *Башкиры: историко-этнографические очерки*. Уфа: Китап, 2006.
15. Лебединский Л.Н. *Башкирские народные песни и наигрыши*. Изд. 2-е и доп. Москва, 1965.
16. Сагадеева Р.Г. *Гармоника в творчестве первых композиторов Башкирии*. Автореферат диссертации ... кандидата искусствоведения. Магнитогорск, 2014.
17. Сагитов Р.Р. *Баян и цифровые технологии в башкирской музыкальной культуре*. Тамбов: Грамота, 2016; Ч. 1: 129 – 133.
18. Алкин М.С. *Народное пение. Методика обучения исполнителя башкирской песни*. Уфа: РУМЦО МК РБ, 2004 (на башк. яз.).
19. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в образовании педагога-музыканта. *Современное музыкальное образование – 2014: материалы XIII Международной научно-практической конференции*. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург, 2014: 32 – 38.
20. Воронов А.М., Горбунова И.Б., Камерис А., Романенко Л.Ю. Музыкально-компьютерные технологии в школе цифрового века. *Вестник Иркутского государственного технического университета*. 2013; 5 (76): 240 – 246.
21. Белов Г.Г., Бергер Н.А., Горбунова И.Б. Общее музыкальное образование в школе цифрового века. *Научное мнение*. 2014; 10-2: 22 – 34.

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*. 2004; T. 4; № 9: 123 – 138.
2. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v perspektive DIGITAL HUMANITIES. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; № 3: 44 – 47.
3. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novyj instrument muzykanta. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; № 6: 135 – 139.
4. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i problema modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva. *Regional'naya informatika «RI-2014»: materialy XIV Sankt-Petersburgskoj mezhdunarodnoj konferencii*. Sankt-Peterburg, 2014: 293 – 294.
5. 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 humanitarnye issledovaniya*. 2014; 4 (39): 99 – 103.
6. Gorbunova I.B. Interaktivnye setevye tehnologii obucheniya muzyke i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 126 – 131.
7. *Muzyka: Programma dlya 1 – 8 klassov obsheobrazovatel'nykh shkol, liceev i gimnazij*. Avtory-sostaviteli N.G. Yamaletdinova, R.H. Husainova. Ufa, 2003.
8. Aliev Yu.B. *Programma «Muzyka» (1-8 kl.)*. Moskva Prosveschenie, 1993.
9. Galina G.S. *Bashkirskaya narodnaya muzyka: uchebnoe posobie*. Ufa: Kitap, 2013.
10. Rahimov R.G. *Bashkirskie instrumental'nye ansambli ustnoj tradicii: etnoorganologiya*. Ufa: Izdatel'stvo BGPU, 2008.
11. Ishmurzina L.F. *Muzykal'nye instrumenty tradicionnoj i sovremennoj obryadovoj kul'tury bashkir: etnoorganologicheskaya sistematizaciya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata iskusstvovedeniya. Magnitogorsk, 2013.
12. Rybakov S.G. *Muzyka i pesni ural'skikh musul'man s ocherkom ih byta*. Ufa: Kitap, 2012.
13. Georgi I.G. *Opisanie vseh obitayuschih v Rossijskom gosudarstve narodov i ih zhytejskikh obryadov, obyknovenij, odezhd, zhilishch, veroispovedanij i prochih dostopamyatnostej*. 2-e izd., ch.2. Sankt-Peterburg, 1799.
14. Rudenko S.I. *Bashkiry: istoriko-etnograficheskie ocherki*. Ufa: Kitap, 2006.
15. Lebedinskij L.N. *Bashkirskie narodnye pesni i naigryshi*. Izd. 2-e i dop. Moskva, 1965.
16. Sagadeeva R.G. *Garmonika v tvorchestve pervykh kompozitorov Bashkirii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata iskusstvovedeniya. Magnitogorsk, 2014.
17. Sagitov R.R. *Bayan i cifrovye tehnologii v bashkirskoj muzykal'noj kul'ture*. Tambov: Gramota, 2016; Ch. 1: 129 – 133.
18. Alkin M.S. *Narodnoe penie. Metodika obucheniya ispolnitelya bashkirskoj pesni*. Ufa: RUMCO MK RB, 2004 (na bashk. yaz.).
19. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii pedagoga-muzykanta. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2014: materialy XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg, 2014: 32 – 38.
20. Voronov A.M., Gorbunova I.B., Kameris A., Romanenko L.Yu. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v shkole cifrovogo veka. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehniceskogo universiteta*. 2013; 5 (76): 240 – 246.
21. Belov G.G., Berger N.A., Gorbunova I.B. Obschee muzykal'noe obrazovanie v shkole cifrovogo veka. *Nauchnoe mnenie*. 2014; 10-2: 22 – 34.

Статья поступила в редакцию 30.05.17

УДК 378

Yasinskaya O.L., sound engineer, Educational Methodical Laboratory "Musical Computer Technologies", Russian State Herzen Pedagogical University (St. Petersburg, Russia), E-mail: viko191@mail.ru

FEATURES OF TEACHING MUSIC AND COMPUTER TECHNOLOGIES FOR STUDENTS OF NON-MUSICAL SPECIALTIES.

Intensive development of musical computer technologies has led to their extensive use in various kinds of musical creativity. This direction is actively developed in the system of teaching modern musician. Modern music and computer tools allow diversifying and enriching options for musicians to perform the material in real time. The article studies the main aspects of the problem of finding dependence between the structure of music and its impact on the emotional state of the listener. The article discusses the basic

capabilities of modern music and computer technologies in the process of interpenetration and mutual influence of computer science and music creativity as a means of teaching music to students of non-musical specialties.

Key words: *electronic musical instrument, music computer technologies, information technology in music, musical creativity, musical culture, musical education.*

О.Л. Ясинская, звукорежиссёр учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург,
E-mail: viko91@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ СТУДЕНТОВ НЕМУЗЫКАЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Интенсивное развитие музыкально-компьютерных технологий привело к их использованию в различных видах современного музыкального творчества. Это направление находит активное развитие в системе подготовки студентов немusических специальностей. Современный музыкально-компьютерный инструментариум позволяет разнообразить и обогатить варианты исполняемого музыкального и, в целом, художественного материала в реальном времени. Статья посвящена рассмотрению основных возможностей современных музыкально-компьютерных технологий в процессе взаимопроникновения и взаимодействия компьютерных наук и музыкального творчества как средства обучения музыке студентов немusических специальностей.

Ключевые слова: *электронный музыкальный инструмент, музыкально-компьютерные технологии, информационные технологии в музыке, музыкальное творчество, музыкальная культура, музыкальное образование.*

Обучение музыкально-компьютерным технологиям основывается на эстетических потребностях, а также потребности к самовыражению присущих каждому человеку, поэтому огромное значение имеет социальная мотивация у студента. Нередко человек, не получивший начального музыкального образования в юном возрасте, начинает проявлять интерес к занятиям по освоению какого-либо инструмента именно в силу потребностей творческой реализации, социального престижа, принадлежности к той или иной социальной среде, в которой музыкально и художественно образованный человек оценивается высоко. Глубокое и вдумчивое освоение современных музыкально-компьютерных технологий (МКТ) [1; 2] позволяет в значительной степени восполнить недостаток музыкального образования.

Динамично развивающиеся современные информационные технологии все больше заинтересовывают и предлагают новые возможности для творчества. На базе учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного университета им. А.И. Герцена проводятся занятия по предмету «Музыкально-компьютерные технологии в образовании», где особая роль отведена изучению профессионального программного и специализированного аппаратного обеспечения, ориентированного на работу по созданию и обработке музыкального материала, независимо от наличия музыкального образования у студента.

Дисциплина предполагает ряд лекционных и практических занятий, посвященных освоению МКТ, в ходе которых обучающийся осваивает комплекс необходимых МКТ-программ для творчества, а также теоретические основы архитектуры музыкального звука и звукотембральное программирование, основы теории музыки, навыки музицирования на электронных музыкальных инструментах (ЭМИ) [3; 4; 5].

Область изучения МКТ обширна и напрямую связана со сферой звукорежиссуры, поэтому студенту-немusиканту предлагается освоить ряд тем, способствующих пониманию музыки, в том числе, через освоение тем, связанных с изучением физики звука и физических процессов по его созданию: технологии звукового синтеза (см., например, [6; 7; 8]) и основы звукозаписи (методические аспекты изложения данной темы учебной дисциплины «Музыкально-компьютерные технологии в образовании» освещены в работах [9; 10]). Важным в методическом отношении является разработка и представление тем, связанных с изучением принципа работы современной студии звукозаписи как средства освоения художественных возможностей музыкального материала в системе современного музыкального образования (подробно изложено в трудах [11; 12; 13]).

На занятиях по дисциплине «Музыкально-компьютерные технологии в образовании» студенты овладевают знаниями по следующим основным темам:

- физическое, информационное и музыкальное определение звука в музыке; теоретические основы физики звука: акустические системы, электроакустика, музыкальная акустика; физиология звука: речь и вокал, восприятие звука и основы

психоакустики, профессиональная техника безопасности; основные задачи композитора, аранжировщика, звукорежиссера. (На этом важном начальном этапе идет формирование правильного представления о деятельности звукорежиссера; закладываются знания о фундаментальных понятиях природы звука. Психологически студентам легче осваивать музыкальные инструменты с помощью *MIDI-контроллера* и *музыкального компьютера (МК)*, содержащего множество различных тембров. Очень важно понимать, как формируется звук, прежде чем приступить к изучению теоретических знаний о музыке:

- общая схема студийного звукового тракта и её реализация в домашних условиях. Формирование рабочего места в домашних условиях, расстановка студийных компонентов, подготовка акустического пространства;

- необходимое программное обеспечение для начала эффективной работы; выбор музыкальной программы в зависимости от задач и возможностей; эквиваленты студийного оборудования и инструментов в программной среде; этика использования программной среды, условно бесплатные и лицензионные версии;

- необходимое оборудование для начала эффективной работы, обзор рынка музыкального оборудования, подбор оптимальных решений, аудио интерфейсы, средства акустического контроля (мониторы, наушники), контроллеры как способ тактильного взаимодействия с виртуальной средой, микрофоны;

- работа с аудиоматериалом: запись, редактирование, обработка wave-файлов, использование эффектов на примере работы в программной среде Cubase.

- разбор основных функций и рабочих областей программы, разбор всех видов дорожек (аудио, MIDI, группы, return, мастер);

- запись, редактирование и воспроизведение звука, оцифрованного с различной частотой дискретизации и разрядностью;
- полная поддержка нескольких многоканальных форматов звука (surround), вплоть до формата 6.0;

- первичная обработка записанного аудио трека, изменение основных параметров сигнала: частотная, динамическая и временная.

- работа с VST-плагинами и DX-плагинами (аудио эффектов и обработками звука в реальном времени);

- возможность подключения виртуальных синтезаторов (VST-инструментов);

- функция «замораживания» (Freeze) для VST-инструментов, позволяющая экономить ресурсы процессора;

- импорт и экспорт цифрового звука в различных форматах;
- микширование сигналов и управление студийным оборудованием;

- наличие удобных средств для работы с «лупами»;

- загрузка проектов другого программного продукта фирмы Steinberg;

- возможность совместной работы Cubase5 с приложениями, поддерживающими протокол ReWire.

На практических занятиях студенты должны научиться записывать, обрабатывать и сводить аудио материал, изучить основные компоненты современной студии звукозаписи, освоив рабо-

ту с аудио материалами в современных программах обработки звука, изучить типы и виды аудио плагинов:

1. Основы сведения. Сведение композиции, восприятие звукового пространства и способы его формирования, работа со звуковым пространством или «звуковой картиной» (термин звукорежиссёра В.Г. Динова), мониторинг, инструментарий. Учащийся постепенно адаптируется в виртуальной среде и уделяет большую часть времени созданию художественного образа при обработке инструментов. Уделяется большое внимание анализу музыкальных произведений, что оказывает влияние на успешность выполненной работы.

Основы синтеза звука. Семплирование на примере VST-инструментов, основы MIDI. На этом этапе студенты изучают работу с VST-инструментами, и как показывает опыт, ребятам интереснее работать с тембрами, нежели с гармонической составляющей, отсюда и тяготение к различным жанрам электронной музыки. Сложносочиненные тембры виртуальных синтезаторов в сочетании с простой гармонической составляющей и многочастной формой. Как ни парадоксально, формы произведений студентов зачастую многочастные, так как в процессе сочинения музыки они могут и хотят использовать весь инструментарий, который имеется в виртуальной среде, зачастую это приводит к композиционному развитию произведения.

Для студентов, не имеющих музыкального образования, работа в программах начинается с записи и редактирования аудио материала на любую из предложенных тем. Например, это может быть запись аудио сказки или редактирование заранее записанного вокала на инструментальную композицию.

Отметим также, что освоение современных МКТ является незаменимым средством приобщения к музыке студентов с глубокими нарушениями зрения. Методологической разработкой данной проблемы и её методической реализацией на практике занимается группа учёных, аспирантов, педагогов-практиков на базе учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена, что отражено в ряде учебно-методических пособий, цифровых образовательных ресурсах, научных трудах [14; 15; 16; 17].

Знакомство с музыкальными редакторами расширяет возможности студентов-немузыкантов. Осваивать музыкальную грамоту на примере данных программ намного легче [18; 19; 20]. Но одно из самых важных наблюдений, это огромный потенциал самих ребят, порой не подозревающих о своих возможностях в музыкальной среде. Благодаря виртуальной площадке и возможностям современных МКТ стало гораздо проще изучать музыкальный язык и применять его в своем творчестве, в особенности, студентам без музыкального образования.

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; Т. 4; № 9: 123 – 138.
2. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в образовании педагога-музыканта. *Современное музыкальное образование – 2014: материалы XIII Международной научно-практической конференции*. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. 2014: 32 – 38.
3. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новый инструмент музыканта. *Общество: философия, история, культура*. 2015; № 6: 135 – 139.
4. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в перспективе DIGITAL HUMANITIES. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 3: 44 – 47.
5. Горбунова И.Б. Музыкальные инструменты как синтезаторы музыкального звука. *Общество: философия, история, культура*. 2016; 2: 89 – 93.
6. Горбунова И.Б. *Музыкальный звук: монография*. Санкт-Петербург, 2006.
7. Горбунова И.Б. *Архитектура звука: монография*. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2014.
8. Горбунова И.Б. Музыкальный звук: методические аспекты толкования. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; 4: 95 – 100.
9. Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. *Компьютерная музыка. Том 2. Лаборатория звука: учебное пособие*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2016.
10. Горбунова И.Б. Компьютерная студия звукозаписи как инструмент музыкального творчества: методические аспекты толкования. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 1 (62): 175 – 179.
11. Горбунова И.Б., Кибиткина Э.В. Музыкальное программирование: вопросы подготовки специалистов. *Искусство и образование*. 2010; 5: 104 – 111.
12. Горбунова И.Б., Чибирев С.В. Музыкально-компьютерные технологии и проблема моделирования процесса музыкального творчества. *Региональная информатика «РИ-2014»: материалы XIV Санкт-Петербургской международной конференции*. Санкт-Петербург, 2014: 293 – 294.
13. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Творческий проект в процессе обучения информатике студентов-музыкантов (в условиях педагогического вуза). *Вестник Иркутского государственного технического университета*. 2014; № 3 (86): 214 – 221.
14. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии: лаборатория. *Медиамузыка*. 2012; № 1. Available at: http://mediamusic-journal.com/Issues/1_5.html
15. Горбунова И.Б., Романенко Л.Ю., Чибирев С.В. Моделирование процесса музыкального творчества с использованием музыкально-компьютерных технологий. *Вестник Иркутского государственного технического университета*. 2013; 4 (75): 16 – 24.
16. Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. *DIGITAL AUDIO WORKSTATION: теория и практика: учебное пособие*. Saarbrücken, 2016.
17. Горбунова И.Б. Компьютерные науки и музыкально-компьютерные технологии в образовании. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 428 – 432.
18. Воронов А.М., Горбунова И.Б., Камерис А., Романенко Л.Ю. Музыкально-компьютерные технологии в школе цифрового века. *Вестник Иркутского государственного технического университета*. 2013; 5 (76): 240 – 246.
19. 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 – 103.
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. Fenomen muzykal'no-komp'yuternykh tehnologij kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2004; T. 4; № 9: 123 – 138.
2. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii pedagoga-muzykanta. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2014: materialy XIII Mezhduнародnoy nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. 2014: 32 – 38.
3. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novyj instrument muzykanta. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; № 6: 135 – 139.
4. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v perspektive DIGITAL HUMANITIES. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 3: 44 – 47.
5. Gorbunova I.B. Muzykal'nye instrumenty kak sintezatory muzykal'nogo zvuka. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; 2: 89 – 93.
6. Gorbunova I.B. *Muzykal'nyj zvuk: monografiya*. Sankt-Peterburg, 2006.
7. Gorbunova I.B. *Arhitektonika zvuka: monografiya*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2014.
8. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj zvuk: metodicheskie aspekty tolkovaniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; 4: 95 – 100.
9. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. *Komp'yuternaya muzyka. Tom 2. Laboratoriya zvuka: uchebnoe posobie*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2016.
10. Gorbunova I.B. Komp'yuternaya studiya zvukozapisi kak instrument muzykal'nogo tvorchestva: metodicheskie aspekty tolkovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 1 (62): 175 – 179.

11. Gorbunova I.B., Kibitkina E.V. Muzykal'noe programmirovaniye: voprosy podgotovki specialistov. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2010; 5: 104 – 111.
12. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i problema modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva. *Regional'naya informatika «RI-2014»: materialy XIV Sankt-Peterburgskoy mezhdunarodnoy konferencii*. Sankt-Peterburg, 2014: 293 – 294.
13. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Tvorcheskiy proekt v processe obucheniya informatike studentov-muzыkantov (v usloviyah pedagogicheskogo vuzа). *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehnikeskogo universiteta*. 2014; № 3 (86): 214 – 221.
14. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii: laboratoriya. *Mediamuzyka*. 2012; № 1. Available at: http://mediamusic-journal.com/Issues/1_5.html
15. Gorbunova I.B., Romanenko L.Yu., Chibirev S.V. Modelirovaniye processa muzykal'nogo tvorchestva s ispol'zovaniem muzykal'no-komp'yuternykh tehnologii. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehnikeskogo universiteta*. 2013; 4 (75): 16 – 24.
16. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. *DIGITAL AUDIO WORKSTATION: teoriya i praktika: uchebnoye posobie*. Saarbrücken, 2016.
17. Gorbunova I.B. Komp'yuternye nauki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 12: 428 – 432.
18. Voronov A.M., Gorbunova I.B., Kameris A., Romanenko L.Yu. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v shkole cifrovogo veka. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehnikeskogo universiteta*. 2013; 5 (76): 240 – 246.
19. Gorbunova I.B., Zalivadnyy 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 – 103.
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 30.05.17

УДК 378

Yatsentkovskaya N.A., music teacher, GBOU Boarding School № 33 (St. Petersburg, Russia), E-mail: 239mkl@mail.ru

MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES AS A SYSTEM-FORMING FACTOR IN TRAINING OF A MUSIC TEACHER IN A NEW EDUCATIONAL CREATIVE ENVIRONMENT. The high-tech educational information environment requires searching for new approaches and fundamentally new systems of education that constitute the School of Digital Age. At present the innovative systems in music pedagogy are closely connected with using Music Computer Technologies (MCT) – an effective contemporary means of improving the quality of teaching music at all levels of the educational process. The MCT are an indispensable tool of educational process in propagating music masterpieces among the different social groups, as well as a unique technology for implementation of inclusive pedagogical process in training the people with disabilities.

Key words: music education, high-tech educational information environment, pedagogy, music computer technologies, information technologies in music.

Н.А. Яценковская, учитель музыки ГБОУ школа-интернат №33 Выборгского р-на, г. Санкт-Петербург, E-mail: 239mkl@mail.ru

МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Высокотехнологичная информационная образовательная среда требует поиска новых подходов и принципиально новых систем обучения музыке и подготовки педагога-музыканта Школы цифрового века. Инновационная музыкальная педагогика на современном этапе связана с применением музыкально-компьютерных технологий (МКТ) – современного и эффективного средства повышения качества обучения музыкальному искусству на всех уровнях образовательного процесса. 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.

Ключевые слова: музыкальное образование, высокотехнологичная информационная образовательная среда, педагогика, музыкально-компьютерные технологии, информационные технологии в музыке.

Процесс информатизации стал одним из приоритетных направлений развития образования XXI века. Информационные технологии (ИТ) в различных своих ипостасях всё больше входят и в сферу музыкального образования. Компьютер, точнее – музыкальный компьютер (МК) – стал полноправным творческим инструментом для многих музыкантов (Г.Г. Белов, И.Б. Горбунова, А.В. Горельченко, И.М. Красильников и др.: см., например, работы [1; 2]). Для музыкального и музыкально-педагогического образования всех уровней разработаны и разрабатываются комплексы дисциплин, основанные на применении ИТ (Г.Г. Белов, Н.А. Бергер, И.Б. Горбунова, А. Камерис, Э.В. Кибиткина, И.М. Красильников, А.А. Панкова и др.[3; 4; 5; 6]). Сформировано сетевое педагогическое сообщество, разработано большое количество обучающих компьютерных программ по различным музыкально-теоретическим дисциплинам, основанных на использовании музыкально-компьютерных технологий. Музыкально-компьютерные технологии (МКТ) рассматриваются как новая образовательная творческая среда (И.Б. Горбунова) [7; 8].

В высшем педагогическом образовании активно разрабатывается ВТИОС (высокотехнологичная информационная образовательная среда), которая рассматривается как фактор реализации «зоны ближайшего развития» студента (по Л.С. Выготскому), средство стимулирующее становление профессионально значимых качеств личности [9]. Функцио-

нирование ВТИОС, основанной «на интеграции идей научных школ» [10] создаёт условия для осуществления различных образовательных взаимодействий. Междисциплинарная деятельность педагогов рассматривается как наиболее рациональная стратегия формирования компетенций студентов.

Несмотря на это, в академическом музыкальном образовании возможности ИТ используются явно недостаточно. Так, педагогическую квалификацию по завершении обучения в консерваториях получают все студенты исполнительских и музыкально-педагогических специальностей. Многие из них в дальнейшем совмещают исполнительскую и педагогическую деятельность или реализуют себя только в качестве педагогов детских школ искусств (ДШИ) и детских музыкальных школ (ДМШ). В учебные планы исполнительских отделений многих отечественных консерваторий не входят дисциплины, связанные с ИТ. Фактически, будущие педагоги-музыканты, преподаватели ДМШ и ДШИ оказываются не готовыми к использованию ресурсов ВТИОС. Освоение ИТ и МКТ происходит стихийно, многие их возможности игнорируются.

В учебные планы музыкально-педагогических отделений консерваторий входят дисциплины, посвящённые знакомству и освоению ИТ, но в результате большая часть студентов-музыкантов не вполне понимает связь ИТ с дальнейшей профессиональной деятельностью – многие используют их в качестве инстру-

мента для собственного творчества, но оказываются не готовы к применению ИТ и МКТ в качестве средства обучения, к реализации инновационных педагогических технологий на их основе.

Так, анализ программной документации и интервьюирование педагогов-музыкантов показали, что в среднем звене при преподавании дисциплин, связанных с изучением музыкального языка, компьютер и МКТ используется в основном как звуковоспроизводящее устройство, дидактические возможности МК реализуются не в полной мере.

Таким образом, могут быть сформулированы две основные проблемы, требующие четкого научного осмысления:

– во-первых, применение и овладение ИТ как средства обучения музыке через активное освоение музыкального языка посредством инструментального музицирования,

– во-вторых, изучение и разработка условий подготовки конкурентоспособных специалистов, обладающих высоким уровнем знаний, умений и навыков в области применения инновационных педагогических технологий, использующих возможности ИТ и МКТ, современные технические, информационные, полиграфические, аудиовизуальные средства, как в общем, дополнительном и профессиональном образовании, так и в условиях инклюзивного образования [11].

Разработанная нами методика реализации интегративного подхода к обучению МКТ и предметов музыкально-теоретического цикла как средство обучения информатике студентов музыкальных ВУЗов, а также масштабный педагогический эксперимент, который был проведен на базе учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена [12], Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова, Саратовской государственной консерватории им. Л.В. Собинова, а также в Университете Gracias Music High School (Южная Корея, г. Дэджон), позволили сформулировать следующие положения:

1. Интеграция МКТ и предметов музыкально-теоретического цикла является необходимым средством в обучении информатике (музыкальной информатике) студентов музыкальных и музыкально-педагогических специальностей, так как позволяет сформировать профессиональные компетенции, соответствующие современному уровню развития науки, технологий и музыкального искусства, построить обучение на основе следующих принципов:

- синтеза гуманитарного и естественно-научного знания;
- ориентации на активные формы и методы обучения, (деятельностный и компетентностный подходы);
- формированию целостных системных представлений изучаемых объектов и явлений (системно-информационная концепция);
- педагогической целесообразности использования ИКТ и МКТ в последующей профессиональной деятельности при проектировании педагогического процесса;
- целостного системного анализа поставляемых вместе с цифровыми технологиями педагогических решений на их основе.

2. Применение комплекса интегративных заданий по информатике, основанного на представлении музыки как информационно-знаковой системы, обеспечит *качество и фундаментальность подготовки педагогов-музыкантов в области информатики и МКТ, а также музыкально-теоретических дисциплин. Это обусловлено такими факторами как:*

- выявление структурных составляющих в элементах музыкального языка осуществлено на основе информационного подхода с опорой на достижения современного музыковедения, что способствует актуализации профессиональных знаний, формированию информационной культуры;
- применение комплекса возможно как в аудиторной, так и в самостоятельной работе;
- возможность модульного построения курсов, что позволяет выстраивать различные индивидуальные маршруты обучения, выделить инвариантную и вариативную его части.

Библиографический список

1. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новый инструмент музыканта. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 6: 135 – 139.
2. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в образовании педагога-музыканта. В сборнике: *Современное музыкальное образование – 2014 материалы XIII Международной научно-практической конференции*. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. 2014: 32 – 38.
3. Бергер Н.А., Горбунова И.Б., Яцентковская Н.А. Общее музыкальное образование в школе XXI века. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 6 (55): 147 – 151.
4. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Творческий проект в процессе обучения информатике студентов-музыкантов (в условиях педагогического вуза). *Вестник Иркутского государственного технического университета*. 2014; 3 (86): 214 – 221.
5. Горбунова И.Б. Интерактивные сетевые технологии обучения музыке и музыкально-компьютерные технологии. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 126 – 131.
6. Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. *DIGITAL AUDIO WORKSTATION: теория и практика. Учебное пособие*. Saarbrücken, 2016.
7. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2004. Т. 4. № 9: 123-138.
8. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в перспективе DIGITAL HUMANITIES. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 3: 44 – 47.
9. Горбунова И.Б., Чибирев С.В. Музыкально-компьютерные технологии и проблема моделирования процесса музыкального творчества. *Региональная информатика «РИ-2014»: материалы XIV Санкт-Петербургской международной конференции*. Санкт-Петербург, 2014: 293 – 294.
10. Белов Г.Г., Бергер Н.А., Горбунова И.Б. Общее музыкальное образование в школе цифрового века. *Научное мнение*. 2014; 10-2: 22 – 34.
11. Воронов А.М., Горбунова И.Б., Камерис А., Романенко Л.Ю. Музыкально-компьютерные технологии в школе цифрового века. *Вестник Иркутского государственного технического университета*. 2013; 5 (76): 240 – 246.
12. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии: лаборатория. *Медиамузыка*. 2012; 1. Available at: http://mediamusic-journal.com/issues/1_5.html

References

1. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novyj instrument muzykanta. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 6: 135 – 139.
2. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii pedagoga-muzykanta. V *sbornike: Sovremennoye muzykal'noye obrazovanie – 2014 materialy XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. 2014: 32 – 38.
3. Berger N.A., Gorbunova I.B., Yacentkovskaya N.A. Obschee muzykal'noye obrazovanie v shkole XXI veka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 6 (55): 147 – 151.
4. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Tvorcheskij proekt v processe obucheniya informatike studentov-muzykantov (v usloviyah pedagogicheskogo vuz). *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehniceskogo universiteta*. 2014; 3 (86): 214 – 221.
5. Gorbunova I.B. Interaktivnye setevye tehnologii obucheniya muzyke i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 126 – 131.
6. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. *DIGITAL AUDIO WORKSTATION: teoriya i praktika. Uchebnoe posobie*. Saarbrücken, 2016.
7. 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. T. 4. № 9: 123-138.
8. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v perspektive DIGITAL HUMANITIES. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 3: 44 – 47.
9. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i problema modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva. *Regional'naya informatika «RI-2014»: materialy XIV Sankt-Peterburgskoj mezhdunarodnoj konferencii*. Sankt-Peterburg, 2014: 293 – 294.

10. Belov G.G., Berger N.A., Gorbunova I.B. Obschee muzykal'noe obrazovanie v shkole cifrovogo veka. *Nauchnoe mnenie*. 2014; 10-2: 22 – 34.
11. Voronov A.M., Gorbunova I.B., Kameris A., Romanenko L.Yu. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v shkole cifrovogo veka. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta*. 2013; 5 (76): 240 – 246.
12. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii: laboratoriya. *Mediamuzyka*. 2012; 1. Available at: http://mediamusical-journal.com/issues/1_5.html

Статья поступила в редакцию 30.05.17

УДК 373

Vanyushkina L.M., Doctor of Sciences (Pedagogy), Head of Department of History of Arts, Higher School of Folk Arts (Institute) (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: LM1551@yandex.ru

Korobkova E.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Cultural Education, St. Petersburg Academy of Postgraduate Teacher Education (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: korobkovaelena@mail.ru

CULTURAL AND EDUCATIONAL PRACTICES: NEW EDUCATIONAL FORMAT. The concept of cultural and educational practices is included into a conceptual apparatus of new educational standards, designating the activity and active nature of modern education. Cultural and educational practices are comprehended at the theoretical level as the methodological concept allowing to project open educational systems. At the same time, for most of the teachers the cultural and educational practices are the abstract concept difficult for understanding and the more so, realization. The article gives basic characteristics of cultural and educational the practices, which can become reference points for their design in practical activities of educational institution.

Key words: cultural practices, culturally oriented education, subjectivity, iteration, participation culture, extracurricular.

Л.М. Ванюшкина, д-р пед. наук, доц., зав. каф. истории искусств Высшей школы народных искусств (института), г. Санкт-Петербург, E-mail: LM1551@yandex.ru

Е.Н. Коробкова, канд. пед. наук, доц. зав. каф. культурологического образования Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург, E-mail: korobkovaelena@mail.ru

КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ: НОВЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ФОРМАТ

Понятие «культурно-образовательные практики» вошло в понятийный аппарат новых образовательных стандартов, обозначая деятельностный и активный характер современного образования. Культурно-образовательные практики осмысливаются на теоретическом уровне как методологический концепт, позволяющий проектировать открытые образовательные системы. Вместе с тем, для большинства педагогов культурно-образовательные практики являются абстрактным понятием, сложным для понимания и, тем более, реализации. В данной статье рассмотрены базовые характеристики культурно-образовательных практик, которые могут стать ориентирами для их проектирования в практической деятельности образовательного учреждения.

Ключевые слова: культурные практики, культурноориентированное образование, субъектность, итерация, культуроросообразность, культура участия, внеаудиторность.

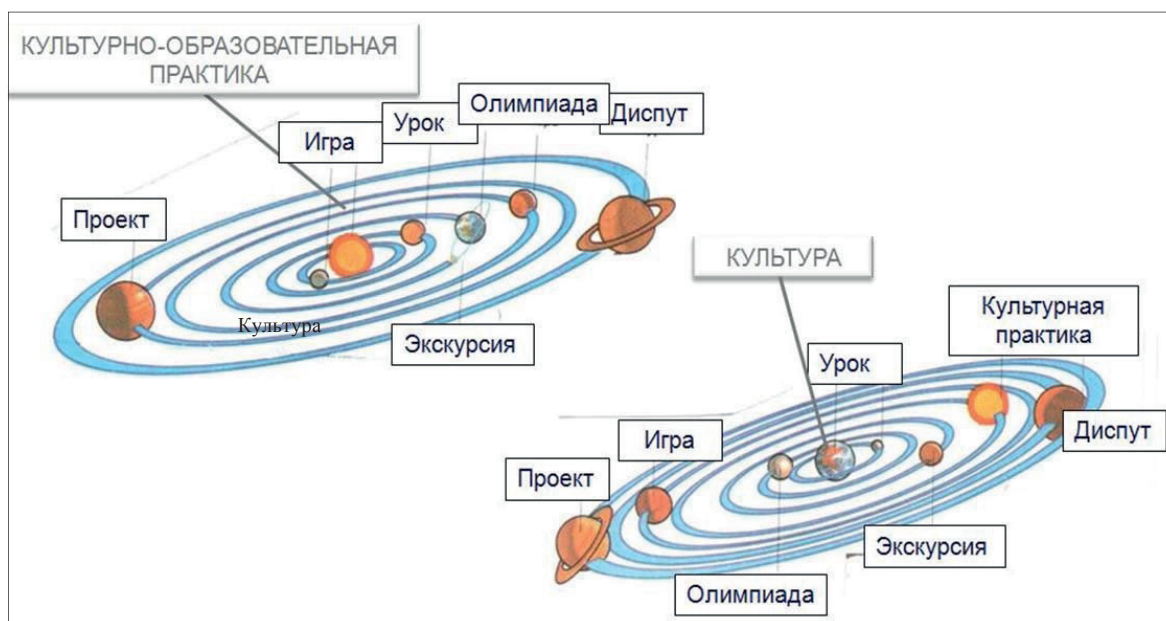
Понятие «культурные практики», довольно подробно разработанное в философии и культурологии, в последние годы все чаще употребляется в педагогическом тезаурусе, как признание того, что в современном образовании все большее значение приобретают формы активной творческой деятельности учащихся, позволяющие им не только осваивать опыт прошлых поколений, но и создавать новую реальность.

Одной из первых в педагогический оборот этот термин ввела Н.Б. Крылова, которая обозначила культурные практики как «разнообразные, основанные на текущих и перспективных интересах и привычные для ребенка виды самостоятельной деятельности», а также апробация (постоянные и единичные пробы) новых способов и форм деятельности (т. е. творчество) и поведения [1, с. 4]. Культурные практики, прежде всего, рассматривались в контексте дошкольного образования и позиционировались как инструмент формирования универсальных культурных умений ребенка, способ его социализации и инкультурации.

С легкой руки Н.Б. Крыловой «культурными практиками» стали называть различные виды образовательной деятельности, предполагающие активную позицию ребенка: игра, чтение, творчество и пр. Причем, так как культура понималась довольно узко – как отдельная область человеческой деятельности – к культурным практикам относили все образовательные события, происходящие в культурной среде и имеющие творческое начало: поход в театр или музей, выставку или встречу с писателем. Культурные практики, таким образом, стали собирательным термином, обозначающим арсенал активных форм образовательной деятельности. Характерно, что учебные занятия не относились к данной категории, как, впрочем, и иные формы работы, связанные непосредственно с освоением учебного плана образовательного учреждения. Именно в такой интерпретации понятие «культурные практики» закреплено в глоссарии ФГОС, который относит к ним всё разнообразие исследовательских, социально-ориентированных, организационно-коммуникативных, художественных способов действий.

Но если понимать культуру как смысловое пространство – неотъемлемый контекст существования человека, а образование – как процесс обретения смыслов, вхождения в культуру, то культурные практики получают иную интерпретацию. Они трансформируются в базовый методологический концепт культурноориентированного образования, обеспечивающий осмысленный диалог личности с миром в процессе деятельностного освоения культуры. В этом случае культурные практики становятся основой любой формы образовательной деятельности – будь то урок или проект, игра или творческая мастерская. Культурная практика становится своеобразным механизмом, обеспечивающим ситуацию встречи «индивидуальных возможностей человека и предметных форм культуры, в процессе которой эти возможности обретают форму вполне определенных индивидуальных способностей» [2]. Суть действия этого механизма заключается в масштабировании, сопряжении смыслов – личностных, ориентированных на конструирование собственных целей, решение актуальных задач, и культурно-исторических, аккумулирующих культурный опыт человечества. Иными словами, культурные практики позволяют преодолеть отчуждение «чужого» знания и опыта и перевести их в пласт личностной культуры. В этой логике культурные практики способствуют формированию образа мира и человека и, с этой точки зрения, целесообразно использовать для их обозначения родственный, но более точный термин «культурно-образовательные практики».

Разница двух подходов ассоциативно может быть продемонстрирована на примере, знакомом нам со школьной скамьи, – истории становления гелиоцентрической системы мира. Подобно тому, как Земля считалась центром Вселенной, в образовательном универсуме центром являлась культура, которая мыслилась как отдельная планета. Для ее достижения использовали самые разные средства – экскурсии, путешествия, походы в кино и театр, викторины, игры и пр. В современной философии культура мыслится как поле деятельности человека, соответственно в образовании модель «приобщения к культуре», связанная с дости-



жением определенного культурного уровня, сменилась моделью «освоения культуры», нацеленной на становление способов самоосуществления в культуре. Центром, объединяющим началом всех образовательных стратегий становятся культурно-образовательные практики, которые обеспечивают освоение культуры как базового личностного качества.

Сложность определения феноменологических особенностей культурно-образовательной практики заключается в том, что в практической деятельности она подчас трактуется синонимично освоению объектов культурного наследия, редуцируя, сложный процесс до участия в культурно-просветительской деятельности.

Действительно, большинство педагогов понимает под культурно-образовательной практикой – *культурное событие, организуемое участниками образовательного процесса, развивающееся в культурной среде и расширяющее опыт конструктивного и творческого поведения в культуре*. И это возможная трактовка. Однако необходимо понимать условия, при которых культурное событие превращается в со-бытие, в полноценную практику.

Культурно-образовательные практики трактуются также, как *специально организованный образовательный процесс, связанный с освоением разнообразия способов существования культуры и способов существования в культуре*. В этом случае мы выходим на дидактические основы проектирования культурно-образовательных практик.

С нашей точки зрения в настоящее время культурно-образовательные практики актуальны как методологическое основание культурноориентированного образования и могут быть определены как *эффективный механизм, обеспечивающий вхождение человека в культуру, позволяющий определить границы ее актуального пространства и закрепить важный для данного общества социокультурный код*.

Таким образом, мы рассматриваем культурно-образовательные практики как мегапонятие, которое объединяет теорию и практику и может трактоваться в зависимости от уровня: как событие, форма организации образовательного процесса, или как методологическое основание культурноориентированного образования.

Для определения и осмысления этого понятия на уровне методологии необходимо выявить принципиальные характеристики культурно-образовательных практик, которые могут стать маркерами их проектирования в практической деятельности педагога или образовательного учреждения. Обозначим их.

• Принцип субъектности

Цель культурно-образовательной практики лежит в сфере личностного самоопределения человека, поиска той доминирующей культурной идеи, которая впоследствии, как отмечает Н.Б. Крылова, способна стать делом всей его жизни.

Эти мысли вполне созвучны тем, что были высказаны еще в начале XX столетия педагогом и философом С.И. Гессенином. Он,

утверждал, что образование, по сути своей, есть духовное странствие «человеческой личности в ее бесконечном пути к собственному самоопределению». Необходимым условием этого странствия является активная «сопричастность к культурной работе», благодаря чему «деятельность человека приобретает все более характер творческого призвания, а круг его общения последовательно расширяется, вбирая в себя в пределе не только все нынешнее поколение в его настоящей творческой борьбе, но и прошлое и даже будущее человечество...» [3, с. 216].

Эта позиция в корне противоречит общепринятому пониманию культурной практики как «системы упражнений», призванных обеспечить готовность и способность личности действовать в различных обстоятельствах на основе принятых культурных норм. «Сопричастность к культурной работе» предполагает *способность личности к генерации новых культурных форм и смыслов*.

Практика должна дать ученику навыки деятельности в разнообразных обстоятельствах, инициировать поиск и апробацию новых форм деятельности, которые рождаются как отклик на конкретную ситуацию, возникающую «здесь и сейчас». В конечном счете, ее итогом должно быть рождение собственных текстов культуры. Традиционное образование идеально соответствует сциентистской направленности обучения, ориентированной на работу с «готовыми» текстами культуры. Современный мир, существующий в ситуации непрогнозируемой, стремительно меняющейся действительности, к которой личности необходимо постоянно адаптироваться и выстраивать стратегии поведения в ситуации, не имевшей аналога, потребовал большей самостоятельности, мобильности и креативности мышления. Акценты смещаются с закрепления, воспроизведения, иллюстрирования уже знакомых знаний («чужих текстов культуры») на самостоятельное исследование, выдвижение собственных версий, гипотез, предположений и их обоснование (своих текстов культуры).

• Принцип культуросообразности

Культурно-образовательная практика разворачивается в поле культуры и соответственно вписывается в те естественные процессы, которые происходят в культуре. Она может быть нацелена на активизацию этих процессов, их преобразование, творческое осмысление, но она не может существовать само по себе, как единичный акт или культурное событие, осуществляемые вне понимания сути происходящего в культуре.

Культурно-образовательная практика предполагает *контекстное видение поля культуры*, создание своеобразной «культурной матрицы», в которую органично и естественно укладываются все приобретаемые обучающимся в процессе практики общенаучные и специальные знания, навыки, опыт. Само культурное поле воспринимается в таком случае как пространство выбора индивидуальных жизненных стратегий. Любая структурная единица содержания практики рассматривается не как самодостаточное изолированное знание или опыт, а как «культурный атом», необходимый для строительства культурных

концептов, обеспечивающих личности расширение узконаправленного знания и целостность восприятия мира.

Таким образом, в рамках культурной практики знания и навыки осваиваются не абстрактно, а применительно к определенным культурным контекстам, что дает возможность постигать модели деятельности, накопленные в культуре, и применять их в реальных жизненных ситуациях.

• Принцип итерации

Предполагает согласованность, упорядоченность и устойчивость связей между различными элементами образовательного процесса. Для культурно-образовательной практики это приобретает решающее значение, т. к. она имеет творческий, отчасти непредсказуемый характер и открытый финал.

Культурно-образовательная практика исходит из интересов личности и биоритмов «большой» культуры, существующей не по упрощенным алгоритмизированным моделям, предлагаемым для освоения в учебной среде, а по законам культурного развития и в соответствии с его динамикой. И это увеличивает педагогические риски, связанные с невозможностью заранее предугадать, каким образом развернутся события, чем они завершатся.

В то же время практика имеет определенную внешнюю структуру, которая может быть воспроизведена и это позволяет сделать их частью формализованного образовательного процесса. Задача заключается в том, чтобы сохранить неформальный характер культурной практики в условиях формализованной единицы учебного плана.

В конкретной педагогической деятельности это предполагает умение педагога выстраивать этапы деятельности обучающихся с учетом опыта, накопленного на предыдущей стадии, работать в поле ситуативной педагогики или, еще точнее, в рамках «живой ситуации». «Живая ситуация» – это ситуация неопределенности, непредсказуемости, не имеющая единственно верного готового решения. Такие ситуации, как правило, возникают стихийно, но педагог может и должен уметь моделировать и организовывать их, предоставляя возможность ученикам проявить себя, приобрести новый культурный опыт, обнаружить в хорошо знакомом новые смыслы [4].

Разворачивая подобную практику учитель, несомненно, вступает в зону педагогического риска. Он должен отказаться от желания взять «ситуацию под контроль», загнать ее в удобные и проверенные педагогические схемы. Его задача – выстроить нелинейную систему организации культурно-образовательной практики, которая предполагает матричную структуру, наполняемую в зависимости от опыта и потребностей участников практики и с учетом возникающих обстоятельств.

• Принцип деятельностного участия

По сути своей практика становится культурно-образовательной, в том случае, если она деятельна и основана на культуре участия [5].

Термин «культура участия» (participatory culture) возник в противовес «культуре потребления» (consumer culture) и изначально относился к производству и потреблению информации в Интернете. Развитие сети, появление множества бесплатных ресурсов, позволяющих создавать собственные тексты, видеоролики, фотографии, музыкальные клипы и делиться ими с другими пользователями позволило человеку почувствовать себя не только потребителем информации, но и ее со-автором, активным участником событий и процессов.

Культура участия быстро перешагнула границы Интернета и понимается сегодня более широко как свободное, деятельное и осознанное участие людей в культурных и социальных процессах. Современный подросток не довольствуется ролью «потребителя» и «объекта» воздействия. Он хочет попробовать «жизнь на ощупь», вносить свой собственный вклад в создание культурных событий, мало этого, ему важно быть услышанным и получать «обратную связь». Результатом практики, реализованной в духе культуры участия, являются реальные изменения в среде, в социальных отношениях, в системе коммуникации, в собственном самоопределении.

Принцип внеаудиторности

Этот перечень необходимо дополнить еще одной важнейшей характеристикой, связанной со способами освоения культурной реальности, – внеаудиторностью [6]. Культурное наследие не осваивается путем прямого транслирования, передачи информации, ее восприятие происходит только в результате собственного практического освоения знаний, действий и норм общения, выработки своей линии поведения, существования в культуре.

Подводя итог, мы можем утверждать, что культурно-образовательные практики, обладающие определенными характеристиками (субъектность, культуросообразность, нелинейность, внеаудиторность, ориентация на деятельное участие) могут стать эффективным инструментом достижения реальных личностных результатов, которые, в конечном итоге и есть основной итог образовательной деятельности. Некомпенсируемыми результатами использования данного методологического концепта являются:

- развитие *общекультурной компетенции обучающихся* – интегративной способности личности, ориентированной «на использование культурных эталонов как критериев оценки при решении проблем познавательного, мировоззренческого, жизненного, профессионально-педагогического характера [7, с. 26].

- становление *инновационной культуры обучающихся* – процесс и результат подготовки выпускников, открытых к инновациям, готовых ими пользоваться и способных их создавать в динамично меняющихся условиях жизни, нестабильности личности и общества.

Библиографический список

1. Крылова Н.Б. *Свободное воспитание в семье и школе: культурные практики детей*. Москва: Сентябрь, 2007: 192.
2. Слободчиков В.И. Школа антропологической практики в современном образовании. *Образовательный портал «Слово»*. Педагогика. Available at: <http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/44144.php>
3. Гессен С.И. *Основы педагогики: Введение в прикладную философию*: учебное пособие для вузов. Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. Москва, 1995.
4. Шустова И.Ю. Ситуативная педагогика – работа педагога с «живой ситуацией» взаимодействия с детьми. *Народное образование. Педагогика*. 2014; 1. Available at: <http://ores.su/ru/journals/problemsi-sovremennogo-obrazovaniya/2014-nomer-1/a12431>
5. Агапова Д. Культура участия: миллионы диалогов. *Музей как пространство образования: игра, диалог, культура участия*. Москва, 2012: 8 – 20.
6. Ванюшкина Л.М. *Внеаудиторное образование – путь в новое образовательное пространство*. Монография. Санкт-Петербург, 2003.
7. Троянская С.Л. *Развитие общекультурной компетентности в процессе образования*: монография. Ижевск, 2004.

References

1. Krylova N.B. *Svobodnoe vospitanie v sem'e i shkole: kul'turnye praktiki detej*. Moskva: Sentyabr', 2007: 192.
2. Slobodchikov V.I. Shkola antropologicheskoy praktiki v sovremennom obrazovanii. *Obrazovatel'nyj portal «Slovo»*. *Pedagogika*. Available at: <http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/44144.php>
3. Gessen S.I. *Osnovy pedagogiki: Vvedenie v prikladnuyu filosofiyu*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Otv. red. i sost. P.V. Alekseev. Moskva, 1995.
4. Shustova I.Yu. Situativnaya pedagogika – rabota pedagoga s «zhivoy situaciej» vzaimodejstviya s det'mi. *Narodnoe obrazovanie. Pedagogika*. 2014; 1. Available at: <http://ores.su/ru/journals/problemsi-sovremennogo-obrazovaniya/2014-nomer-1/a12431>
5. Agapova D. Kul'tura uchastiya: milliony dialogov. *Muzej kak prostranstvo obrazovaniya: igra, dialog, kul'tura uchastiya*. Moskva, 2012: 8 – 20.
6. Vanyushkina L.M. *Vneauditornoe obrazovanie – put' v novoe obrazovatel'noe prostranstvo*. Monografiya. Sankt-Peterburg, 2003.
7. Troyanskaya S.L. *Razvitiye obschekul'turnoj kompetentnosti v processe obrazovaniya*: monografiya. Izhevsk, 2004.

Статья поступила в редакцию 05.07.17

УДК 378

Winokur M.S., *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Department of Philosophy, Higher School of Folk Arts (Institute) (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: vshni@mail.ru*

THE TEACHING OF STUDENTS IN PROGRAMS OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION AS A RESOURCE OF FORMATION OF CITIZENSHIP. The article reveals the issues that determine the specificity of formation of common cultural and professional competences of students for professional training programs for mid-level professionals in the field of decorative-applied art and folk crafts. The formation of a civic stand of youth is connected by the author with the learning process of students not only in classroom but also in extracurricular time by the organization of independent work. Issues of education and formation of civil position are disclosed in accordance with modern legal glossary in the field of education. The article provides examples of forms and methods of work with students enrolled in profiles of decorative-applied art and folk crafts in the framework of elective courses and group activities.

Key words: education, citizenship, general and professional competence.

М.С. Винокур, канд. ист. наук, доц. каф. философии Высшей школы народных искусств (институт), г. Санкт-Петербург, E-mail: vshni@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПО ПРОГРАММАМ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ

В статье раскрыты вопросы, определяющие специфику формирования общекультурных и профессиональных компетенций студентов, обучающихся по программам профессиональной подготовки специалистов среднего звена в области декоративно-прикладного искусства и народных промыслов. Формирование гражданской позиции молодежи автор связывает с процессом обучения студентов не только в аудиторное, но и во внеаудиторное время за счет организации самостоятельной работы. Вопросы воспитания и формирования гражданской позиции раскрываются в соответствии с современным нормативно-правовым глоссарием в области образования. В статье приведены примеры форм и методов работы со студентами, обучающимися по профилям декоративно-прикладного искусства и народных промыслов в рамках курсов по выбору и кружковой деятельности.

Ключевые слова: образование, воспитание, гражданская позиция, общие и профессиональные компетенции.

Современная экономика и её социальная сфера требуют от молодого специалиста, подготовленного по программам среднего профессионального образования новых личностных качеств: наличие гражданской позиции, системного мышления, владение правовой, информационной, коммуникативной культурой, способность к позиционному анализу своей деятельности, самостоятельность поступков в процессе приобретения новых знаний, ответственность за выполненную работу. Перечисленные качества приобретают еще большую значимость, если речь идет о подготовке специалистов в области декоративно-прикладного искусства и народных промыслов. Причиной этого является тот факт, что специалисты данного профиля несут ответственность за национальное наследие, продолжая работать в центрах развития, бытования и сохранения традиционного прикладного искусства.

В качестве основных направлений развития системы среднего профессионального образования можно выделить: приведение профессиональных программ подготовки специалистов среднего звена в соответствие с потребностями рынка труда, профессиональными стандартами; изменение содержания подготовки художников в области декоративно-прикладного искусства и народных промыслов; качественное обновление системы обучения с учетом перехода на сокращённое и ускоренное обучение, с целью обеспечения развития личностно-профессионального потенциала специалистов и развитие их мобильности; совершенствование воспитательного процесса, ориентация воспитательной работы на положения воспитания, создание осознанной гражданской позиции; развитие возможностей профессиональных образовательных программ среднего профессионального образования в контексте повышения его открытости; обеспечение преемственности среднего профессионального образования с другими уровнями образования; развитие гуманизации и гуманитаризации образования с использованием ресурса дисциплин общественно-гуманитарного цикла в целом, и курса истории, в частности; развитие воспитательного потенциала образовательных программ в направлении гражданского воспитания в аудиторное и внеаудиторное время; создание нового поколения учебной, методической литературы в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта по этому направлению.

Среднее профессиональное образование будущего художника декоративно-прикладного искусства и народных промыслов предполагает расширение поля его профессиональной подготовки и за счет усиления воспитательного компонента. Одним

из наиболее приемлемых вариантов является проектирование процесса становления профессиональных умений студентов с использованием различных образовательных возможностей, в т. ч. через формирование гражданской позиции в процессе воспитания.

К пониманию такой ситуации мы пришли, выполнив работу по сравнительному анализу теоретических исследований и реальной практики. Полученные данные свидетельствуют о недостаточности научно-обоснованных подходов и теоретико-методологического обоснования применения средств воспитания в процессе профессиональной подготовки студентов системы среднего профессионального образования. Это связано с тем, что отечественное образовательное сообщество долгое время создавало разного уровня системы по реализации концепций воспитательной работы. Они должны были отвечать принципам социальности, открытости, личностной ориентированности педагогического процесса, и традиционностью российской модели образовательной системы, основанной на принципах жесткой регламентации учебного образовательного процесса, сохраняющей относительно формализованный подход к воспитательной работе, результаты которой должны быть направлены на формирование гражданской позиции молодежи.

Для реализации программ подготовки специалистов среднего звена в области традиционно-прикладного искусства и народных промыслов необходим и новый уровень профессиональной готовности преподавателей, ориентированных на воспитание социально компетентного, самостоятельного, готового к изменению собственной образовательной траектории молодого специалиста в обозначенной области. Данный процесс будет, на наш взгляд, еще более результативным, если будет в наличии стремление управленческих структур образовательных организаций к стимулированию развития системы гражданского воспитания студентов. Реализация данного процесса осложняется недостаточностью организационно-управленческих условий, учебно-методического обеспечения этого процесса. Ослабляет ситуацию формирования гражданской позиции студента традиционное применение средств учебной деятельности в процессе становления профессиональных умений и наличием целого ряда профессиональных умений, становление которых возможно лишь при условии применения наряду со средствами учебной деятельности средств формирования гражданской позиции, осознанного статуса в обществе.

В исследованиях И.Ю. Алексашиной, В.П. Беспалько, Э.Н. Гусинского, И.А. Колесниковой, А.П. Тряпицыной, Н.В. Че-

калевой представлены педагогические основания новых ориентиров образования, его целей и ценностей. К ним относятся: сменность образовательных парадигм в ориентации на изменение социально-экономических условий развития общества; динамичность социального заказа в образовательной и профессионально-образовательной сфере; усложняющиеся требования к профессионализму специалиста, его профессиональным умениям и навыкам; трансформация образовательной и воспитательной составляющих современного педагогического процесса в системе профессионального образования; поиск новых форм, методов, средств формирования и развития профессиональных качеств, умений и навыков у студентов системы профессионального образования [1 – 3]. Понятие *образование* трактуется в настоящее время как единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенного объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов [4]. Воспитание в контексте образования трактуется как деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил, и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства [4]. Опираясь на нормативно регулированные определения, можно сделать вывод о том, что проблема формирования гражданской позиции студентов должна позиционироваться преподавателями еще более активно. Актуализация проблема формирования конкурентоспособного специалиста со средним профессиональным художественным образованием должна быть связана с решением вопроса его гражданской самостоятельности, и именно это обеспечивает высокую профессиональную мобильность выпускника. Достаточно привести примеры работы в данном направлении в рамках исторического кружка «КЛИО», подготовки творческих студенческих вечеров на патриотическую тематику к памятным историческим датам, участие студентов ВШНИ в шествии Бессмертного полка 9 мая.

Констатируя факт значимости проблемы по формированию гражданской позиции студентов, нельзя не остановиться на существующих проблемах. Они характеризуются: традиционностью педагогических технологий организации профессиональной подготовки студентов; декларированностью принципов личностной ориентированности в выражении гражданской позиции; утратой идеалов воспитательной деятельности, основанной на лучших примерах великих граждан России, слабо-

стью концептуальной базы учебно-воспитательного процесса. Это приводит к уменьшению степени социальной активности студентов и, как следствие, развитием явлений социального равнодушия, пассивной индивидуальной позиции в отношении проблем современной жизни и проблем будущей профессиональной деятельности, которая имеет творческий характер и направлена на сохранение и развитие национального художественного достояния страны.

Результатов педагогической деятельности преподавателей, работающих со студентами в области декоративно-прикладного искусства и народных промыслов, позволяют сделать выводы о том, что на занятиях в рамках учебного курса по истории необходимо: использовать формы, методы обучения, повышающие степень активности студента, сочетать репродуктивную и проблемную стороны обучения, добиваться осмысления учебного материала, связанного с гражданской патриотической тематикой; воспитывать, направляя на проявление способностей к самосовершенствованию, экспериментированию; не только успешно передавать знания, но и готовить будущего художника к жизни в обществе, теряющем интерес к собственной культуре, развивать любознательность и способность к инициативности и самоопределению; иметь потребность и обладать умениями, позволяющими ему осуществлять деятельность, связанную с работой в исторических центрах бытования народных промыслов.

Такие ожидания формируются в качестве социального заказа от родителей, потенциальных заказчиков работ по направлению декоративно-прикладное искусство и народные промыслы, общества в целом. Все обозначенные направления реализуются в форме стандартизации целей, задач, содержания и результатов образовательного процесса в учебном заведении на уровне федеральных государственных требований к обязательному образовательному минимуму. Формирование гражданской позиции помогают личности студента решать актуальные профессиональные задачи, определенные в требованиях, по которым проводится оценка соответствия выпускника федеральным государственным образовательным стандартам нового поколения.

Наше исследование проводится в рамках позиции, занимаемой учеными Санкт-Петербургской научно-педагогической школы. Они придерживаются идеи, что оценка качества подготовки выпускника должна проходить на основе понятия «*образованность*», которое рассматривается как результат освоения опыта, полученного в процессе образования, – *готовность человека к решению жизненных и профессиональных задач* (О.Е. Лебедев, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына) [4; 5]. Важное значение играет и процесс формирования гражданской позиции студентов.

Библиографический список

1. Радионова Н.Ф. Перспективы развития педагогического образования: компетентностный подход. *Человек и образование*. 2006; 4-5: 7 – 14.
2. Чекалева Н.В. Подготовка педагогических кадров к работе в условиях инновационного образования. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2013; 11: 224 – 236.
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Москва: Юридический вестник, 2015; Вып. 7.
4. Организация самостоятельной работы студентов по педагогическим дисциплинам: учебно-методический комплекс. Под редакцией А.П. Тряпицыной. Санкт-Петербург, РГПУ им. А.И. Герцена, 2009; Ч.1.
5. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании. *Школьные технологии*. 2004; 5: 3 – 12.

References

1. Radionova N.F. Perspektivy razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya: kompetentnostnyj podhod. *Chelovek i obrazovanie*. 2006; 4-5: 7 – 14.
2. Chekaleva N.V. Podgotovka pedagogicheskikh kadrov k rabote v usloviyah innovacionnogo obrazovaniya. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2013; 11: 224 – 236.
3. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii». Moskva: Yuridicheskij vestnik, 2015; Vyp. 7.
4. Organizatsiya samostoyatel'noj raboty studentov po pedagogicheskim disciplinam: uchebno-metodicheskij kompleks. Pod redakciej A.P. Tryapitsynoj. Sankt-Peterburg, RGPU im. A.I. Gercena, 2009; Ch.1.
5. Lebedev O.E. Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii. *Shkol'nye tehnologii*. 2004; 5: 3 – 12.

Статья поступила в редакцию 05.06.17

УДК 378

Dronov D.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), member of Union of Artists of Russia, Head of Department of Jewelry and Carving Art, Higher School of Folk Arts (Institute) (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: vshni@mail.ru

Komyagin Yu.P., Cand. of Sciences (Engineering), senior researcher, Professor, Department of Jewelry and Carving Art, Higher School of Folk Arts (Institute) (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: vshni@mail.ru

THE FORMATION OF THE SYSTEM OF AESTHETIC VALUES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF JEWELER-ARTIST.

The article analyzes the peculiarities of formation of the system of artistic and aesthetic values of the artist and jeweler. The analysis reveals that when assessing artistic merit of the object must be analyzed from the standpoint of expression, logical and aesthetic perfection the feasibility of the form, is that the decoration in accordance with its primary purpose should possess a number of qualities: feasibility, ergonomics, i.e., physiological and psychological comfort, originality, individual artistic style and beauty. The study also identifies conditions for successful strategy of development of social and cultural adaptation of goldsmith as an artist in a modern sociocultural situation that meets the requirements of the modernization of the training of competitive labour market specialist.

Key words: value orientation, jewelry, evaluation approaches, beauty, assessment methodology, work of art.

Д.С. Дронов, канд. пед. наук, член Союза художников России, зав. каф. ювелирного и косторезного искусства, ФГБОУ ВО «Высшая школа народных искусств (институт)», г. Санкт-Петербург, E-mail: vshni@mail.ru

Ю.П. Комягин, канд. тех. наук, ст. науч. сотр., проф. каф. ювелирного и косторезного искусства, ФГБОУ ВО «Высшая школа народных искусств (институт)», г. Санкт-Петербург, E-mail: vshni@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ ПРИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ НА КАФЕДРЕ ЮВЕЛИРНОГО И КОСТОРЕЗНОГО ИСКУССТВ ВШНИ

В статье анализируются особенности формирования системы художественно-эстетических ценностей художника-ювелира. В ходе анализа выявлено, что при оценке художественных достоинств объект должен анализироваться с позиций выразительности, логической завершенности и эстетической целесообразности формы, состоит в том, что украшение в соответствии со своим основным предназначением должно обладать рядом качеств: целесообразностью, эргономичностью, т. е. физиологическим и психологическим удобством, оригинальностью, индивидуальным художественным стилем и красотой. В исследовании также выявлены условия успешной стратегии формирования социокультурной адаптации ювелира как художника в современной социокультурной ситуации, соответствующей требованиям модернизации подготовки конкурентоспособного на рынке труда специалиста.

Ключевые слова: ценностные ориентации, ювелирное искусство, оценочные подходы, красота, методика оценки, производство искусства.

ВВЕДЕНИЕ. В Высшей школе народных искусств (институт) среди преподаваемых направлений декоративно-прикладного искусства – ювелирное искусство занимает одно из важнейших мест. Но готовят здесь не просто мастера, а художника в области ювелирного искусства, который уже в силу специфики полученного образования должен опираться на традиционное искусство России и одновременно быть востребованным сегодня.

ОБЪЕКТ И МЕТОДИКА. Ценностные ориентации в системе «ювелирная культура» – это установки индивида, групп или организаций на те или иные системы ценностей, в качестве которых могут выступать материальные или духовные явления, способные удовлетворять их потребности и интересы в произведениях ювелирного искусства. Доминирование в установках общих оценочных подходов при профессиональной подготовке художника-ювелира делает эти ценности культуры единой системой, содержащей более или менее точные и формальные правила, с помощью которых рынок, организация или индивид стараются оценивать эффективность своей деятельности. При помощи таких ориентаций они производят выбор социально значимых объектов, которые в результате оценки их полезности, важности получают статус ценности произведения ювелирного искусства и облегчают социокультурную адаптацию выпускника учебного заведения как профессионального художника.

Применительно к ювелирной культуре ценностными ориентациями являются традиционные подходы к восприятию художественно-эстетических достоинств коллекций, стандарты и методики оценки драгоценных камней и металлов.

Исследователи стремятся анализировать ценности предметов декоративно-прикладного искусства под разными углами зрения в различных взаимосвязях с другими явлениями. Обычно выделяются несколько группы определений (дефиниций) ценности. К наиболее многочисленной относят определения, делающие упор на полезность вещей, посредством которых удовлетворяются потребности и интересы людей. Исходя из таких дефиниций, авторы подчёркивают, что ценности создаются общественно-исторической практикой, используются в целях общественного прогресса и всестороннего развития личности. Отсюда их главное назначение – выступать средством удовлетворения потребностей людей. В нашем исследовании именно потребности и интересы покупателей ювелирных изделий являются ведущим констатирующим фактором ценностных свойств ювелирного украшения как объекта. Из множества объектов, представленных на рынке, субъект производит отбор тех, которые способны служить удовлетворению его потребностей и интересов, т. е. он определяет для себя ценность того или иного предмета. Эту ценность «можно рассматривать как сообщение,

получив которое человек решает, следует ли ему продолжать или же как-то изменить предпринятое действие» [1, с. 87]. Опираясь на эти методологические установки, будем считать, что потребитель выступает, прежде всего, как субъект потребностей и интересов, а ювелирные украшения как средство их удовлетворения. Применительно к этому понятию само ювелирное украшение следует рассматривать как систему материальных и художественно-эстетических ценностей.

Рассмотренные таким образом художественно-эстетические ценности в области ювелирной культуры требуют нахождения устойчивых показателей, которые позволяли выделить эти особенности. В последнее время для решения этой задачи при опросах используют комбинированные серии вопросов, на основании которых строятся специальные индикаторы. Данный метод хорошо зарекомендовал себя в социологии. Его суть наиболее полно выразил В.А. Ядов, который отмечал, что «основным способом вычленения ценностных ориентаций и множества вербальных оценок должен быть поиск устойчивых, то есть повторяющихся, однородных оценок, суждений, мнений. Процедура должна предусматривать значительный набор разнообразных ситуаций для оценивания их в виде высказываний, которые затем будут систематизироваться по степени общности, содержания и по частоте повторения данного содержания» [2, с. 245].

Кроме того, при анализе художественно-эстетических ценностей на эмпирическом уровне надо учитывать, что последние состоят из трёх составляющих: когнитивная, эмоциональная, поведенческая. Следовательно, для фиксации одной ценностной ориентации надо получить информацию о каждой из составляющих. С учётом рассмотренных положений индикаторами, с помощью которых можно зафиксировать ту или иную особенность под разными углами зрения, являются тесты, предназначенные для выявления уровня ценностных ориентаций в блоке оценочных суждений.

Нами изучена система художественно-эстетических ценностей в системе формирования ювелира как художника. Общеизвестно, что ценности произведений культуры всегда связаны с определенной эпохой, типом культуры и общества и не являются, только выражением установок индивидов на определенные предметы. Вместе с тем о ценностях «нельзя говорить, что они существуют или не существуют, но только что они значат или не имеют значимости. Ценности не представляют собой действительности (ни физической, ни психической). Сущность их состоит в их значимости, а не в их фактичности» [3, с. 128].

Основываясь на методологии, предложенной М. Вебером, применительно к произведениям ювелирного искусства можно сделать вывод, что эстетическое восприятие того или иного объ-

екта имеет временное измерение и связано с одной из следующих установок: восхищает – не восхищает, нравится – не нравится, оставляет равнодушным [4, с. 181]. Эти установки лежат в основе желания владеть или не владеть данным украшением. Такая мотивация является осознаваемой или частично осознаваемой и реализуется на уровне эстетических оценок того или иного украшения или целой коллекции.

Общий вопрос, поставленный перед работниками музеев, членов жюри международных ювелирных выставок и преподавателей художественных учреждений в области профессионального образования в ювелирном искусстве, таков: какие свойства украшения делают его произведением декоративно-прикладного искусства? Ответ на этот вопрос даёт анализ некоторых неотъемлемых характеристик ювелирных объектов, который позволяет сделать вывод о системе оценки их художественно-эстетических ценностей.

Проведенные опросы выявили, что большинство художественно-эстетических ценностей носят изначально гибкий характер, хотя степень этой гибкости различна для разных типов обществ и соответствует перспективам формирования ювелирной культуры внутри обществ. Но общим моментом является то, что в удачно разработанном проекте ювелирного украшения должны соединяться как художественные, выстроенные по правилам эмоционально-эстетического формообразования идеи, так и креативный подход к его созданию. Анализ высказываний о художественных достоинствах ювелирных украшений позволил дать определение ювелирному изделию, как произведению декоративно-прикладного искусства, как «объекту, изготовленному из драгоценных материалов, где расположение и связь конструктивных частей отвечают назначению и художественному замыслу, а также отражают эмоционально-чувственные ожидания современного потребителя» [5]. К ожиданиям потребителя в этом случае следует относить соответствие совокупности социальных, функциональных, экономических, эргономических и эстетических норм.

Исследования и опросы также проводились среди студентов Высшей школы народных искусств на кафедре ювелирного и косторезного искусств. Опрос выявил, что некоторые из наиболее общих объяснений приписывают эксклюзивному, т. е. высокохудожественному, ювелирному украшению соединение двух направлений творческих поисков – от функции к форме и от формы к функции, которые отвечают за соразмерность и согласованность элементов композиционной структуры украшения. Аргумент в пользу того, что при оценке художественных достоинств объект должен анализироваться с позиций выразительности, логической завершенности и эстетической целостности формы, состоит в том, что украшение в соответствии со своим основным предназначением должно обладать рядом качеств: целесообразностью, эргономичностью, т. е. физиологическим и психологическим удобством, оригинальностью, индивидуальным художественным стилем и красотой. С красотой в ювелирном дизайне связываются особенности восприятия художественного образа той или иной коллекции. Красота раскрывается через индивидуальные черты авторского стиля и конкретную творческую позицию автора, а также через гармоничность, которая реализуется при соблюдении таких требований, как целостность художественного объекта, соразмерность, уравновешенность и выразительность формы.

Библиографический список

1. Моль А. *Социодинамика культуры*. Москва: ЛКИ, 2008.
2. Ядов В.А. *Стратегия социологического исследования*. Москва: Омега – Л., 2007.
3. Риккерт Г. *Науки о природе и науки о культуре*. Москва: Идеал, 2003.
4. Вебер М. *Избранные произведения*. Перевод с немецкого, общая редакция и послесловие. Ю.Н. Давыдова. Предисл. П.П. Гайдено. Москва: Прогресс, 1990.
5. Трайна Дж. *Уникальные драгоценности*. Москва: Крон-пресс, 1997.

References

1. Mol' A. *Sociodinamika kul'tury*. Moskva: LKI, 2008.
2. Yadov V.A. *Strategiya sociologicheskogo issledovaniya*. Moskva: Omega – L., 2007.
3. Rikkert G. *Nauki o prirode i nauki o kul'ture*. Moskva: Ideal, 2003.
4. Veber M. *Izbrannyye proizvedeniya*. Perevod s nemeckogo, obschaya redakciya i posleslovie. Yu.N. Davydova. Predisl. P.P. Gajdenko. Moskva: Progress, 1990.
5. Trajna Dzh. *Unikal'nye dragocennosti*. Moskva: Kron-press, 1997.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ. При анализе возможности создания выразительной формы выделяются требования к проектированию художественных объектов: точное воплощение принципа взаимного расположения частей, обеспечивающего задуманный эффект; геометрическое соотношение элементов, обеспечивающее комфорт использования; достаточная прочность компонентов конструкции; обеспечение необходимых внешних связей ансамбля; экономичность изготовления; соответствие принятым критериям стиля и моды; художественная образность.

Осознание и оценка достоинств и недостатков как своих, так и других авторов оригинальных коллекций, осмысление знаний о ценностях рынка, особенностях потребительского выбора, принятых в той или иной социальной группе, формирует правильную самооценку и позволяет индивиду занять соответствующее социальное положение в профессиональном ювелирном сообществе.

Опрос также выявил, что ближайшая окружающая среда индивида, её духовные характеристики, ориентации коллег и семьи на те или иные знания, ценности, нормы, образцы поведения и деятельности либо активизируют его стремление к самосовершенствованию, либо подавляют, а также во многом определяют направленность дальнейшего самосовершенствования. Саморазвитие через творчество и деятельность приводит, на наш взгляд, к изменению картины мира через эмоционально-чувственную сферу. Перестройка картины мира, соответственно, изменяет отношения человека со всей окружающей действительностью, чему способствуют формы, содержание и характер художественного творчества, круг общения, смена жизненных ориентаций, повышение образовательного и культурного уровня.

Вывод

Потребности в познании, саморазвитии, самосовершенствовании в определённых условиях становятся факторами формирования развития творческой активности выпускника и успешной динамики художественно-эстетических потребностей личности. Успешная стратегия формирования социокультурной адаптации ювелира как художника в современных условиях будет соответствовать требованиям модернизации подготовки конкурентоспособного на рынке труда специалиста, если в образовательном процессе:

- продуктивно используется опыт традиционного отечественного и зарубежного образования в области ювелирного искусства и одновременно учтены новейшие тенденции в развитии российской и зарубежной художественной культуры, и ювелирного искусства;
- внедряются современные учебные программы, созданные на принципах интеграции дисциплин художественно-эстетического и прикладного цикла;
- создаются условия для творческого поиска будущих мастеров-ювелиров на основе единства интеллектуального, эмоционально-образного начала при высокохудожественном исполнении разработанных студентами проектов;
- реализуется углубление содержания процесса профессионального образования; использование педагогического потенциала интеграции традиционных и инновационных форм и методов в обучении художников-мастеров; поэтапное формирование у студентов профессиональных умений в области ювелирного искусства.

УДК 378

Ignatieva L.V., postgraduate, High School of Folk Arts (Institute) (St. Petersburg, Russia), E-mail: vshni@mail.ru

THE ORGANIZATION OF THE WORK OF SUPPORTING YOUNG PROFESSIONALS. The article describes the essential characteristics of the organization and content of the process of pedagogical support of young professionals in the time interval from one to three years. The proposed model is multifunctional and can be applied for adaptation specialists that perform new, previously tested in private practice actions. The author substantiates professional, functional and legal requirements for the application of the proposed model escorts. Each link in the model has a psycho-pedagogical justification, analysis of situations that adversely affect testing of the proposed model escorts young professional. The major components of the work are revealed through the ways, methods, and models of support: the context technology, the technology of learning from experience and others.

Key words: pedagogical support, pedagogical support, adaptation of young specialists, model of support, technologies of support.

Л.В. Игнатьева, аспирант Высшей школы народных искусств (институт), г. Санкт-Петербург, E-mail: vshni@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В статье раскрываются сущностные характеристики организации и содержания процесса педагогического сопровождения молодых специалистов во временном интервале от года до трех. Предложенная модель многофункциональна и может быть применена для адаптации специалистов, выполняющих новые, ранее не апробированные в личной практике действия. Автором обосновываются профессиональные, функциональные и организационно-правовые требования к применению предложенной модели сопровождения. Каждое звено модели имеет психолого-педагогическое обоснование, анализ ситуаций, неблагоприятно сказывающихся на апробации предложенной модели сопровождения молодого специалиста. Основные компоненты работы раскрыты через способы, методы, технологии сопровождения: контекстные технологии, технологии обучения на опыте и другие.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, педагогическая поддержка, адаптация молодого специалиста, модель сопровождения, технологии сопровождения.

Модель педагогического сопровождения молодого специалиста построена на «диалоговом взаимодействии» молодой специалист – тьютор. Данный формат выбран не случайно. Именно такой формат позволяет выстроить несколько ситуаций, способствующих успешности применения выбранной модели сопровождения.

Первая модель ситуативная – помогает преодолеть возможное отсутствие психологического контакта между молодым специалистом и тьютором; предназначена для исключения разобщенности действий «партнеров» в относительно ограниченном пространстве (пространство профессионального колледжа). *Вторая ситуация интеракционная:* должна исключить невозможность командной работы в группе молодых специалистов и группе тьюторов; будет способствовать формированию социального контакта с коллегами, со студентами колледжа. *Третья ситуация контрсуггестивная:* связана с профилактикой так называемого неоправданного профессионального апломба, возможного с той и другой стороны. Необходимо исключить риски в отношениях, которые могут возникнуть из-за предубеждений. Немаловажная роль принадлежит ситуации по формированию профессиональной лексики – *тезаурусной*. Общение «на разных языках» опосредованно свидетельствует о проблемах и необходимости работы по коррективке имеющихся знаний и умений.

Перечисленные ситуации выполняют свою функцию в модели и функционируют в интеграционном формате [1; 2]. Их использование позволяет при педагогическом сопровождении молодого специалиста выполнять каждодневные стандартные обязанности согласно квалификационной характеристике преподавателя. Но и вместе с тем позволяют ему работать творчески, проявляя инициативу. Предлагаемая к практической реализации модель педагогического сопровождения молодых специалистов максимально снижает риски отторжения рекомендаций со стороны преподавателей со стажем работы в колледже.

Назовем типичные ситуации, препятствующие уверенной и профессионально выполняемой работе начинающего преподавателя. На начинающего преподавателя в первые же дни и месяцы работы обрушивается поток новой информации, связанный с его квалификационными обязанностями. Молодой специалист попадает в добавление к сказанному в ситуацию системного и жесткого контроля со стороны администрации колледжа. Он находится в ситуации оценки его действий и со стороны студентов. Объективно для начинающего профессиональную деятельность преподавателя создается ситуация повышенного отрицательно-эмоционального барьера. Данная ситуация может быть вызвана необходимостью непрерывного внутреннего активного контроля над всеми составляющими своей деятельности. Анализ подобной ситуации позволяет предположить, что причина связа-

на с тем же избыточным потоком информации. Ситуация может определяться эмоциональным настроением. Молодой специалист в соответствии с психологическими проблемами не способен сразу определить возникающие сложности в работе. Преподаватель попадает в ситуацию ожидания процедуры контроля. Предлагаемая модель тьюторского педагогического сопровождения помогает преодолеть чувство инерции, обеспечивает процесс самопознания, ощущения происходящих внутренних процессов. Это возможно при наличии в модели как индивидуального, так и командного тьюторского педагогического сопровождения молодого специалиста. При этом в команде тьюторов необходимым является факт специализации каждого участника на конкретном виде педагогической деятельности [3, с. 406 – 417]. При таком взаимодействии начинающий преподаватель получает возможность осознанного преодоления возникающих трудностей в работе. В создаваемой для него комфортной ситуации возможного успеха он преодолевает опасения возможных ошибок, приобретает опыт вариативного решения поставленных задач.

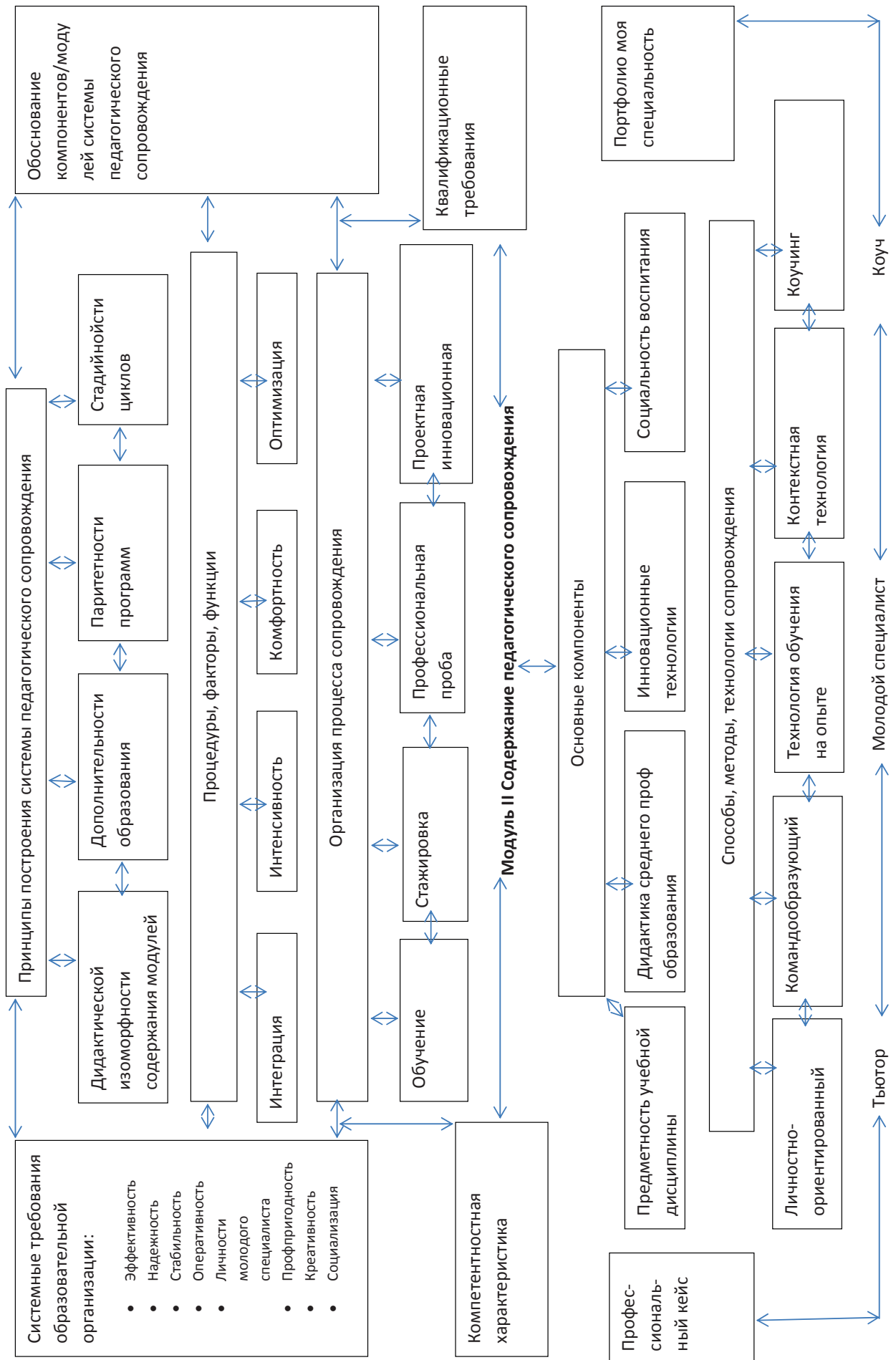
Одновременно с процессом постижения нормативных стандартных задач молодому специалисту предлагается участие в инновационных образовательных процессах. Первоначально преподаватель привлекается к исполнительской деятельности в творческой группе коллег, осваивает технологию инновационного процесса. При тьюторском сопровождении этот период существенно сокращается по времени. Коллеги могут внимательно относиться к инициативам молодого специалиста.

Команда тьюторов решает конкретную и очень значимую задачу. Они обеспечивают выполнение заказа со стороны администрации профессионального художественного колледжа, связанного с адаптацией поступивших на работу преподавателей. Командой тьюторов должна быть реализована задача быстрого, с наименьшими потерями, процесса формирования устойчивого профессионального опыта и интереса у молодых коллег. Модель педагогического сопровождения позволяет опережать фиксируемые в профессиональной психологии этапы обобщения, формирования устойчивого механизма ассоциативного мышления. Основной технологией в управленческом и педагогическом процессах является проектная.

В представленной модели тьюторского сопровождения молодых специалистов мы видим наличие модульности, которая обеспечивает цикличность и интеграцию всех процессов, обеспечивающих выполнение максимального объема педагогических задач.

Модель содержит два модуля «Организационного» и «Содержательного» и определяет принципы построения системы педагогического сопровождения. Системные требования моделирования педагогического сопровождения требуют соблюде-

Модуль 1. Организация Педагогического сопровождения



ния определенных процедур. Модель предполагает выполнение определенных функциональных действий участников процесса сопровождения.

Системообразующими требованиями модели являются эффективность, надежность, стабильность, оперативность. Моделирование педагогического сопровождения молодого специалиста предполагает интеграцию двух контрольных блоков, какими являются квалификационные требования преподавателя образовательной организации системы художественных профессиональных колледжей и компетентностная характеристика молодого специалиста. Контрольные блоки модели имеют продолжение в итоговых блоках [4]. Итоговые аспекты модели выражены профессиональным кейсом и портфолио личных достижений молодого специалиста. Кейс будет выполнять функцию учебно-методического комплекса и поможет созданию индивидуальной системы работы преподавателя [5]. А профессиональное портфолио поможет молодому специалисту пройти досрочную квалификационную аттестацию на категорию и преодолеть статус молодого специалиста-стажера.

Модель педагогического сопровождения молодого специалиста не только модульная, интеграционная, но она и командообразующая. В процессе адаптации начинающего преподавателя к условиям работы в профессиональном художественном колледже участвует не только тьютор в качестве персонального наставника, но и творчески настроенная группа тьюторов, специ-

ализирующихся в определенном действии в период педагогического сопровождения. Кроме этого процесс командообразования предполагает и то, что по результатам реализации модели в практической деятельности колледжа будут реализовываться сформированные обновленные и скорректированные действия тьюторов, преподавателей и коучей. Профессиональный художественный колледж войдет в формат саморазвивающейся образовательной организации. О необходимости данных преобразований мы говорили.

Предложенная модель педагогического сопровождения молодых специалистов учитывает имеющийся опыт и в то же время имеет ряд существенных отличий. К ним относятся: модульность конструкции; интеграционность и взаимозависимость компонентов модели; индивидуальный личностно-ориентированный на командообразующий подходы технологий к профессиональному становлению молодых специалистов; наличие промежуточных и итоговых контрольных параметров модели, какими являются квалификационные требования, компетентностные характеристики молодых специалистов; применение технологий обучения на опыте и профессиональной пробы; социально-профессиональный рост участников процесса педагогического сопровождения в направлении тьютор – преподаватель – коуч; корректировка философии профессионального художественного колледжа в направлении саморазвивающейся образовательной организации.

Библиографический список

1. Богатырев А.И., Устинова И.А. Теоретические основы педагогического моделирования: сущность и эффективность. *Вестник Уральского технического университета*. 2014; 4 (21): 11 – 14.
2. Джонс Дж. *Методы проектирования*. Москва: Мир, 1986.
3. *Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002.
4. Бедерханова В.П., Бондарев П.Б. *Педагогическое проектирование в инновационной деятельности: учебное пособие*. Краснодар, 2000.
5. Жемулин С.А. Педагогические условия и средства моделирования учебной деятельности. *Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова*. 2007; 13: 10 – 13.

References

1. Bogatyrev A.I., Ustinova I.A. Teoreticheskie osnovy pedagogicheskogo modelirovaniya: suschnost' i `effektivnost'. *Vestnik Ural'skogo tekhnicheskogo universiteta*. 2014; 4 (21): 11 – 14.
2. Dzgons Dzh. *Metody proektirovaniya*. Moskva: Mir, 1986.
3. *Pedagogika i psikhologiya vysshej shkoly: uchebnoe posobie*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2002.
4. Bederhanova V.P., Bondarev P.B. *Pedagogicheskoe proektirovanie v innovacionnoj deyatel'nosti: uchebnoe posobie*. Krasnodar, 2000.
5. Zhemulin S.A. Pedagogicheskie usloviya i sredstva modelirovaniya uchebnoj deyatel'nosti. *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova*. 2007; 13: 10 – 13.

Статья поступила в редакцию 06.06.17

УДК 378

Kiyatov K.A., leading software specialist, Information Department, High School of Folk Arts (Institute) (St. Petersburg, Russia),
E-mail: soulfly2009@live.com

DEVELOPMENT OF CREATIVE POTENTIAL IN VOCATIONAL EDUCATION WITH THE APPLICATION OF INFORMATION TECHNOLOGIES. The article discusses issues related to teaching bachelors and masters at High School of Folk Arts in the direction of decorative and applied arts and folk crafts with the use of information technologies. The author identifies a range of issues related to software, a range of curriculum, on which the successful study and the quality of a number of professional competencies of students depends. Conclusions substantiate references to a number of works in this field, but every experience is valid. The results of this research are obtained in the course of practical work with bachelor and master students in the field of decorative-applied art and folk crafts.

Key words: software, information technologies, professional competence, system and application programs.

К.А. Киятов, ведущий программист информационного отдела Высшей школы народных искусств (институт),
г. Санкт-Петербург, E-mail: soulfly2009@live.com

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье рассматриваются вопросы, определяющие особенности подготовки бакалавров и магистров в Высшей школе народных искусств по направлению декоративно-прикладное искусство и народные промыслы с использованием возможностей информационных технологий. Автор обозначает круг проблем, связанных с особенностями программного обеспечения ряда дисциплин учебного плана, от успешного изучения которых зависит качество формирования целого ряда профессиональных компетенций студентов. Выводы обосновываются аргументированными ссылками на ряд работ в данной области, но каждый использованный опыт и пример имеет валидные результаты, полученные в ходе практической работы со студентами, обучающимися по бакалаврским и магистерским программам в области декоративно-прикладного искусства и народных промыслов.

Ключевые слова: программное обеспечение, информационные технологии, профессиональные компетенции, системные и прикладные программы.

В настоящее время наблюдается процесс компьютеризации во всех сферах жизнедеятельности человека: работа, отдых, обучение и т. д., что не могло не отразиться и на образовательном пространстве. Формирующееся информационное общество нуждается в грамотной реализации того потенциала, который может дать современное программное обеспечение. В настоящее время в арсенале у художника-дизайнера декоративно-прикладного искусства есть компьютер – «инструмент необычный, современный, помогающий мастерам успешнее проходить те или иные этапы изображения» [1, с. 89].

Для этого можно использовать как персональный компьютер или ноутбук, в том числе с применением графических планшетов, так и планшетный компьютер со стилусом. Возможности применения компьютерной графики определяются установленными на ПК комплектующими, программным обеспечением и воображением сидящего перед монитором человека. Знания о современном программном обеспечении и работе с глобальной сетью получают в курсе «Компьютерная графика», а также при изучении дисциплины «Информационные технологии» в Высшей школе народных искусств.

Методика обучения работы на компьютере в основном связана с индивидуальными методами обучения, собранными в определённую систему. Для успешного выполнения учебного задания и реализации своего замысла студенту можно использовать различные графические программы. Недостаточное знание и понимание их возможностей увеличивает долю рутинных операций, оставляя меньше времени для творческого процесса. Кроме того, именно понимание возможностей технических приемов может подсказать новую идею, нетривиальное творческое решение. Надо иметь в виду, что компьютер сам ничего не делает, он лишь инструмент для реализации творческих замыслов. Творческие идеи рождаются у художника, а не у компьютера. Наличие самого современного компьютера с огромными ресурсами и новейшими версиями графических программ само по себе не обеспечивает высокого качества результатов труда их владельца – для этого нужны еще талант, художественный вкус и знания [2, с. 9].

Основные категории программных средств – системные и прикладные программы, инструментальные средства. К первым относят операционные системы, обеспечивающие взаимодействие компьютера с оборудованием и пользователем с персональным компьютером, а также служебные или сервисные программы. Ко вторым – программное обеспечение, являющееся инструментарием информационных технологий – технологий работы с текстами, графикой, табличными данными и т. д. К инструментальным средствам относят программы, предназначенные для разработки программного обеспечения» [2, с. 5].

Реализация работы с ПК поможет студентам, обучающимся по направлению подготовки 54.04.02 декоративно-прикладное искусство и народные промыслы (уровень магистратуры), не только адаптироваться к изменениям в окружающей действительности, но расширить кругозор, развить креативность и инновационную составляющую своих работ. Примером подобной реализации при работе с ПК может служить внедрение программного обеспечения в области компьютерной графики, для частичного или полного моделирования изделий традиционного прикладного искусства, например, художественной вышивки. Применяя данное программное обеспечение можно на любом этапе разработки проекта. Эти задачи можно решать с помощью компьютерных средств обучения студентов ВШНИ по программам в рамках ФГОС ВО (уровень магистратуры).

Выпускник, освоивший программу магистратуры, должен обладать **профессиональными компетенциями**, соответствующими виду (видам) профессиональной деятельности, на который (которые) ориентирована программа магистратуры: готовностью демонстрировать наличие комплекса информационно-технологических знаний, владением приемами компьютерного мышления и способностью к моделированию процессов, объектов и систем, используя современные проектные технологии для решения профессиональных задач (ПК-3).

Занятия тем или иным видом искусства, в том числе, и проектно-художественной деятельностью, наиболее эффективны при индивидуальной работе педагога с обучающимся. В нашем случае – это студент (бакалавр, магистр). В связи с этим можно говорить, что при обучении бакалавров и магистров необходимо использовать личностный подход, ориентированный на формирование его профессиональных качеств.

Например, на этапе разработки художественно-графического проекта изделия художественной вышивки можно выполнить несколько графических копий рисунков вышивки в цвете. Они могут быть сделаны с целью наработки базы элементов, которые затем легко масштабируются и приводятся к необходимым размерам. Далее их можно копировать и выполнять заливку различными цветами, что сократит необходимое время для разработки эскизов в разных цветовых решениях. Затем графический файл может быть экспортирован в ПО для обработки и выполнения машинной вышивки, с помощью вышивального компьютера. Примером такого компьютера может быть Brother PR-650 E или другой способный выполнять те же функции. Это даст возможность симитировать вышитый образец, или часть образца, в готовом виде. Для реализации подобного подхода обучаемый должен иметь навыки работы с графическими редакторами, работающими с векторной графикой (например, Adobe Illustrator, CorelDRAW, Inkscape).

К основным достоинствам предложенного варианта можно отнести: возможность работы над учебным заданием (материалом) в любом удобном для обучаемого месте. Ограничения возникают лишь в степени мобильности и емкости батареи используемого устройства. Для продления срока автономной работы к некоторым устройствам могут быть подсоединены внешние аккумуляторы, что увеличит доступное для работы время; возможности применения облачных технологий для хранения материалов и отправки их по средствам электронной почты не обходимых для работы над проектом, и студент в этом случае вряд ли забудет их дома. Проблему с доступностью данных можно решить с помощью мобильного интернета, кабельного подключения в домашних условиях, а также компьютерных классов, оборудованных устройствами, подключенными к сети Интернет; поиск обучающих материалов в сети Интернет. Это могут быть: отдельные видеоролики, обучающие курсы, текстовые инструкции со скриншотами, книги и т.д. Данные материалы доступны (в том числе и бесплатно из легальных источников) как на русском языке, так и на иностранных языках (например, на английском языке), что позволяет использовать их широкому кругу лиц.

Использование информационных технологий в учебном процессе может способствовать: повышению интереса студентов к процессу обучения; активизации творческой деятельности; повышению уровня технической грамотности.

Методы обучения в профессиональной педагогике характеризуют как систему последовательных, взаимосвязанных действий преподавателя и обучаемого, обеспечивающих освоение содержания образования [3, с. 10] или как упорядоченные способы взаимосвязанной деятельности преподавателя и учащихся, при помощи которых достигается владение знаниями, навыками и умениями, формируется мировоззрение, развиваются способности к приобретению и творческому применению знаний.

Элементы творчества имеются в профессиональной деятельности каждого художника, занимающегося народными промыслами [4]. Студенты, обучающиеся прикладным видам деятельности, ежедневно сталкиваются с ним, что отражается в создании эскизов для декоративной переработки живописных работ и процессе моделирования изделия, связанного с дисциплинами «Проектирование», «Общая композиция» и т.д. Работа над этими заданиями может быть выполнена как в ручном виде, с применением карандашей, красок, планшета, так и в электронном, средствами программного обеспечения для работы с компьютерной графикой 2D и 3D графикой.

Применение информационных технологий является неотъемлемой частью образовательного процесса и способно оказать положительное влияние для формирования устойчивого интереса у студентов к процессу получения ими знаний, умений и навыков на дисциплинах: «Проектирование художественной вышивки», «Конструирование», «Современная машинная вышивка» (уровень магистратуры). В будущей профессиональной практике студента по направлению подготовки Дизайн, постоянно будут возникать сложные и неоднозначные производственные и личностно-психологические ситуации, которые необходимо будет решать мгновенно, без опоры на наработанную архивную базу. Часто практикующему дизайнеру не оставляют резерва времени для обдумывания и переноса решения возникшей проблемы «на потом». Такие ситуации постоянно возникают на стадии финишной сдачи разрабатываемого объекта. Если не подготовить сту-

дента к подобным ситуациям в ходе обучения в вузе, то в дальнейшей профессиональной деятельности, ему не обойтись без серьезных психологических травм и материальных потерь [5, с. 119 – 120].

Таким образом, средствами компьютерной графики можно успешно решать задачи развития креативной составляющей обучения в системе высшего образования по направлению подготовки декоративно-прикладное искусство и народные промыслы.

Библиографический список

1. Хворостов Д.А. Система профессиональной подготовки студентов художественно-графических факультетов к проектной деятельности на базе компьютерных технологий (для направления подготовки «Искусство интерьера» и «Дизайн среды»). Диссертация доктора педагогических наук. Орел, 2007.
2. Серов П.Е. Современные информационные и коммуникационные технологии в учебно-творческой деятельности студентов художественных вузов: учебные справочно-информационные материалы. Санкт-Петербург: ВШНИ (и), 2016.
3. Александрова Н.М. Профессиональная педагогика: методология и теория обучения: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений и науч.-пед. работников проф. образования. Санкт-Петербург: Любавич, 2010.
4. Федюшкина И.С. Вышивка: От простого шва к сложному узору. Москва: Профиздат, 1996.
5. Хворостов Д.А. Система профессиональной подготовки студентов художественно-графических факультетов к проектной деятельности на базе компьютерных технологий (для направления подготовки «Искусство интерьера» и «Дизайн среды»). Диссертация ... доктора педагогических наук. Орел, 2007.

References

1. Hovorostov D.A. Sistema professional'noj podgotovki studentov hudozhestvenno-graficheskikh fakul'tetov k proektnoj deyatel'nosti na baze komp'yuternykh tehnologij (dlya napravleniya podgotovki «Iskusstvo inter'era» i «Dizajn sredy»). Dissertaciya doktora pedagogicheskikh nauk. Orel, 2007.
2. Serov P.E. Sovremennye informacionnye i kommunikacionnye tehnologii v uchebno-tvorcheskoj deyatel'nosti studentov hudozhestvennykh vuzov: uchebnye spravочно-informacionnye materialy. Sankt-Peterburg: VShNI (i), 2016.
3. Aleksandrova N.M. Professional'naya pedagogika: metodologiya i teoriya obucheniya: ucheb. posobie dlya studentov ped. ucheb. zavedenij i nauch.-ped. rabotnikov prof. obrazovaniya. Sankt-Peterburg: Lyubavich, 2010.
4. Fedyushkina I.S. Vyshivka: Ot prostogo shva k slozhnomu uzoru. Moskva: Profizdat, 1996.
5. Hovorostov D.A. Sistema professional'noj podgotovki studentov hudozhestvenno-graficheskikh fakul'tetov k proektnoj deyatel'nosti na baze komp'yuternykh tehnologij (dlya napravleniya podgotovki «Iskusstvo inter'era» i «Dizajn sredy»). Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Orel, 2007.

Статья поступила в редакцию 06.06.17

УДК 378

Lebedev S.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Philosophy, Higher School of Folk Arts (Institute), (Saint Petersburg, Russia), E-mail: servicleb@list.ru

HISTORICAL FORMS OF ORGANIZATION OF MASTERS' TRAINING OF RUSSIAN FOLK ARTS AND CRAFTS. The article discusses the distinctive features of economic and institutional peculiarities of the Russian folk traditional art, which is an integral part of artistic culture. Works of traditional art reflect artistic traditions of the nation, worldview, world perception and artistic experience of the people, preserve historical memory. The distinctive features of folk arts and crafts are such characteristic tradition, collectivity, manual labor, working with natural materials. Russian folk art that emerges in ancient times, develops in the period of industrial development of Russia. In the 21st century, the traditional art acquires its special new features.

Key words: traditional crafts, arts and crafts, cottage industry, education of future artists.

С.В. Лебедев, доктор пед. наук, зав. каф. философии Высшей школы народных искусств (институт), г. Санкт-Петербург, E-mail: servicleb@list.ru

ИСТОРИЧЕСКИЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ МАСТЕРОВ РУССКИХ НАРОДНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОМЫСЛОВ

В статье рассматриваются отличительные черты хозяйственной и организационной особенностей русского народного традиционного искусства, которое является неотъемлемой частью художественной культуры. Произведения традиционного искусства отражают художественные традиции нации, миропонимание, мировосприятие и художественный опыт народа, сохраняют историческую память. Отличительными свойствами народных художественных промыслов являются такие характерные черты, как традиционность, коллективность, ручной труд, работа с природным материалом. Русское народное искусство, сложившееся в незапамятные времена, развивалось и в период индустриального развития России. В 21 веке традиционное искусство приобретает свои особенные новые черты.

Ключевые слова: традиционное прикладное искусство, художественные ремесла, кустарная промышленность, образование будущих художников.

Народное искусство является неотъемлемой частью художественной культуры. Народное искусство опирается на художественные традиции этноса [1, с. 27-30; 2, с. 8], и поэтому будет справедливым называть его также и традиционным. В основном народное искусство является частью декоративно-прикладного искусства. Произведения традиционного искусства отражают художественные традиции нации, миропонимание, мировосприятие и художественный опыт народа, сохраняют историческую память. Отличительными свойствами народных художественных промыслов являются такие характерные черты, как традиционность, коллективность, ручной труд, работа с природным материалом. По словам президента Высшей школы народных искусств (института) академика В.Ф. Максимович, «основой и сущностью каждого вида традиционно-прикладного искусства является ручной труд и вытекающие из этого условия творческого успеха: со-

средоточенное внимание, усидчивость, напряжение, выдержка, увлечение делом, желание и умение исправлять испорченное, неверно выполненное; поиск исторической и теоретической основы или базы многовекового художественного наследия; усталость и радость увиденного, выполненного собственного труда, а главное, чтобы после всего этого было желание вновь заняться именно этим и ничем другим» [3, с. 9].

Характерной чертой русского народного традиционного искусства является также его, если можно так выразиться, хозяйственная многоукладность и организационная сложность. Любое производство материальных объектов, в том числе и художественных, предполагает определенную организацию этого производства. В прикладном искусстве на протяжении всей ее истории можно выделить три формы производства: ремесло, кустарные промыслы и художественную промышленность. Между

этим тремя формами нет (и вряд ли возможно когда-нибудь появится) жесткой границы, они все плавно переходят друг в друга, и сосуществуют вместе. При этом каждая из существующих форм производства отличается своей системой подготовки кадров.

Художественное ремесло – мелкое индивидуальное ручное производство, организованное на основе личного мастерства с применением простых орудий труда. Художественный промысел – способ социально-экономической организации ремесла [4, с. 115117]. Характерной особенностью традиционного прикладного искусства является его коллективный характер. По мнению М.А. Некрасовой, «каждый народ несет свою культуру поэтически образных и ремесленных традиций. Передаваясь из поколения в поколение как результат коллективного творчества, эти традиции приобретают устойчивые выразительно-эмоциональные структуры, которые проходят сквозь века. С традицией в народном искусстве передается не только мастерство, но и художественные принципы, претворяемые каждым временем по-своему и несущие свой национальный характер» [5, с. 21, 136]. Обучение ремесленников шло по многовековой традиции – от отца к сыну (или от мастера к подмастерью).

Противоположным от труда ремесленника-одиночки является художественная промышленность. Хотя среди художников бытует мнение, что искусство кончается там, где начинается завод, все же продукция этой промышленности – художественные изделия, и, следовательно, искусство без этой отрасли представить себе невозможно.

В России начинается развитие художественной промышленности (художественная обработка оружия, стекольное и ювелирное производство) с XVII века. В это столетие были созданы кремлевские дворцовые мастерские Золотая и Серебряная палаты и государственная сокровищница – Оружейная палата. После петровских преобразований интенсивно развивалось производство новых художественных изделий: фарфора (Императорский фарфоровый завод в Петербурге), камнерезных изделий (Петергофская гранильная фабрика, Демидовские камнерезные заводы на Урале и Алтае) и др.

Индустриальная революция привела к тому, что промышленные методы постепенно внедрялись в самые различные отрасли ремесел, в том числе и художественных. В большинстве западных стран художественное ремесленное производство постепенно вообще исчезло как таковое. В России художественная промышленность в основном относилась к кустарным промыслам, выпускавшим наибольшее число художественных изделий массового спроса. Кроме того, многие крупные художественно-промышленные предприятия, в основном принадлежавшие казне, широко привлекали при мелкосерийном производстве труд надомников или индивидуальных мастеров, работающих по договору.

После революции 1917 года художественные изделия испытывали значительное воздействие со стороны новых художественных, а также псевдохудожественных направлений. Лишь с конца 30-х гг., особенно после победы 1945 года, художественная промышленность СССР действительно стала развиваться с учетом русских национальных художественных традиций.

Национализация художественных промыслов и принудительное кооперирование художников нанесло огромный ущерб художественной промышленности России, но все же она не была уничтожена. Более того, постепенно получили развитие многие новые виды художественной промышленности – производство художественного стекла, художественных изделий из металла, ювелирного производства, произошло возрождение искусства мозаики, и др. Строительство высотных домов, станций метрополитена и других сооружений в стиле «сталинского ампира» способствовало росту художественной промышленности СССР.

К концу советской эпохи среди важнейших предприятий отечественной художественной промышленности находились такие пользующиеся мировой известностью предприятия, как: фарфоровый завод им. М.В. Ломоносова в Ленинграде, Дулёвский фарфоровый завод, Дмитровский фарфоровый завод, Конаковский фаянсовый завод, Гусевский хрустальный завод, Дятьковский хрустальный завод, Ленинградский завод художественного стекла, Люберецкий ковровый комбинат, Красносельская ювелирная фабрика, Колыванский камнерезный завод имени И.И. Ползунова, Екатеринбургский завод «Русские самоцветы», Петергофская ювелирная фабрика, Златоустовская оружейная фабрика и ряд других предприятий.

Обучение будущих инженеров-художников было таким же, как и подготовка кадров для всех видов промышленности – че-

рез систему средних и высших технических училищ и институтов.

Но когда речь идет о художественных ремеслах, достаточно часто происходит переплетение этих форм. В России традиционное прикладное искусство имело ту особенность, что в немалой степени представляло собой художественную часть кустарных промыслов.

Кустарные промыслы (кустарная промышленность) – название мелкотоварного производства в России. В настоящее время сами понятия «кустарь» и «кустарная промышленность» считаются устаревшим, хотя социально-хозяйственные и культурные условия кустарного производства во многом остаются прежними. От ремесла кустарный промысел отличается массовостью – работает не один мастер, а целое село, а то и целые уезды. Именно поэтому в названии промыслов всегда конкретно указывается название места, где живут и работают кустари – палехская миниатюра, ростовская финифть, вологодское кружево, тульские самовары, и т. д. Мастера при этом объединены в артель. Надомный характер производства, мелкосерийность выпускаемой продукции, отличают кустарные промыслы от индустриального производства.

Кустарная промышленность за всю многовековую историю проявляла себя как особая русская форма организации хозяйства, в основе производства которого лежали в первую очередь этические, а лишь затем экономические мотивы. Мировой опыт развития хозяйства показывает, что нравственное содержание сохраняют, прежде всего, экономические формы, опирающиеся на исторические национальные традиции. Каждый качественный скачок в достижении новой ступени развития достигался в Японии [6], (а также в Южной Корее, Тайване, Сингапуре) на основе обновления традиций.

Кустарные промыслы сложились еще в эпоху расселения славянских земледельцев по Восточно-Европейской равнине. В условиях постоянной потребности земледельческого хозяйства в ремесленных изделиях, а возникающие города, монастыри и государственные структуры – в достаточно массовом производстве оружия, не могло не сложиться ремесленное производство особого рода, отличающееся от традиционного ремесла. В малоплодородных регионах России ремесла стали весьма существенным подспорьем в крестьянской жизни. Не случайно уровень кустарного производства был несравненно выше на Русском Севере, в Подмосковном регионе, в селах, городах и монастырях, стоящих на крупных торговых путях, чем в «чисто» земледельческих районах [7, с. 44 – 78].

Западная экономическая наука исходила из того, что кустарное производство – свидетельство экономической отсталости и непременно исчезнет под натиском «прогресса», под которым понималось развитие крупной машинной индустрии. Кустари же должны будут полностью разориться и влиться в ряды пролетариата. Развитие крупной фабрично-заводской промышленности в XIX – начале XX вв., вопреки мнениям экономистов, во многом только способствовало подъему кустарной промышленности. И фабрика, и кустари вполне дополняли друг друга. Кустари могли выпускать эксклюзивную продукцию по индивидуальному заказу, что было нерентабельно для больших фабрик, кустарные изделия, сделанные вручную, все равно превосходили по качеству фабричные изделия.

Кустарные промыслы, изделия которых требовали к себе индивидуального подхода и не терпели шаблонности в исполнении (а ведь к таковым относятся практически все художественные ремесла), оказались в выигрышном положении. Их процветание зависело от мастерства и искренности производителя. Предприятия этих отраслей не боялись конкуренции со стороны массового фабричного производства. Товары этого профиля всегда имели стабильный внутренний рынок и успешно экспортировались.

Число занятых в кустарной промышленности России в начале XX века достигало 8–10 миллионов человек [7, с. 8]. В общепромышленном производстве России на долю кустарно-промыслового сектора приходилось до 1/3 объема валового продукта.

Как же готовили кустари себе смену? Как выглядело обучение будущих мастеров художественных ремесел? В обучении также происходило перетекание различных организационных форм. На рубеже XIX – XX веков возникает система профессионального обучения кустарей. Если ранее обучение шло от отца к сыну, то теперь стали создаваться ремесленные училища. Всего к концу XIX века в России насчитывалось около 30 ремесленных училищ. Их открывали государство, земства, частные лица. Так, в 1883 г. в Петербурге открылась Маринская практическая шко-

ла кружевниц. Только за первые шесть лет работы она выпустила более 30 подготовленных мастериц из разных населенных пунктов страны. Всего же за 30 лет существования (1883-1913) было принято 233 человека, что, совместно с числом пансионеров, составило 939 человек, пользовавшихся в школе обучением, учебными пособиями, материалами, принадлежностями и орудиями работы [8]. Но если Мариинская школа существовала на государственные средства, то большинство образовательных учреждений, готовивших будущих мастеров художественных промыслов финансировались местными земствами и частными благотворителями. Как правило, основатели и руководители школ художественных ремесел сами занимались их финансированием. Так, Кукарская школа кружевниц на рубеже XIX-XX веков была создана по распоряжению Губернской земской управы Анастасией Григорьевной Афанасьевой, женой местного земского врача в слободе Кукарка, которая руководила школой на протяжении 10 лет (1894-1904), вкладывая в ее развития собственные средства.

По инициативе художника, выпускника Академии Художеств Н.Н. Харламова было открыто художественное учебное заведение в Холуе. С 1892 года Харламов начинает работать в древнем иконописном селе Холуе, где занимает место руководителя и преподавателя Холуйской иконописной школы. Николай Николаевич активно взялся за совершенствование всего учебного процесса. Значительно расширил школы. Из Санкт-Петербурга неоднократно присылались наглядные пособия, литература, гипсовые скульптуры. Дополнительные денежные средства помогли построить и оборудовать мастерские. Работы учащихся Холуйской школы в 1896 году с успехом экспонировались на Всероссийской выставке в Нижнем Новгороде.

Таким образом, учебные заведения, в которых шло обучение будущих художников, относились и к государственным заведениям, и к частным, и к земским, и к церковным. Но чаще всего, как видим, было переплетение форм собственности.

Первая мировая и гражданская войны, ударившие, прежде всего, по сложным экономическим структурам, привели к заметному возрастанию роли кустарного сектора в общепромышленном производстве страны (до 40% и более в 1923 – 24 годах). Многие оставшиеся без работы иконописцы в Палехе вошли в созданную в 1924 году художественную артель [9]. Такие же артели возникли почти во всех художественных промыслах.

В начале 1930-х гг. кустари были кооперированы в промышленную кооперацию. Даже в условиях индустриализации советские лидеры сохраняли кустарные промыслы (обычно объединяемые в промысловую кооперацией) в качестве одного из секторов экономики. Благодаря государственной поддержке в Советский период истории получил развитие не только некоторые старые художественные промыслы, но и развились некоторые новые. Практически все художники традиционного прикладного искусства были членами художественных артелей.

В конце 50-х гг. при Хрущеве художественные артели, как и вся промышленная кооперация, были ликвидированы. Для народных промыслов это было серьезным ударом. Огосударствление народных промыслов привело к тому, что теперь они должны были выпускать свою продукцию согласно плановым показателям, установленных чиновниками, большинство из которых совершенно не разбирались в искусстве.

За 60 – 80-е гг. XX века понятие «кустарная промышленность» и «кустарь» практически исчезли. После распада СССР, в условиях всеобъемлющего кризиса, произошло определенное возрождение кустарной промышленности (без употребления этого термина). Многие художественные артели и предприятия фактически превратились в кустарей.

Распад страны и «рыночные реформы» 90-х гг. тяжело отразились на художественной промышленности. Некоторые предприятия художественной промышленности разорились и закрылись, лишь некоторые оказались востребованы и даже стали процветать. Большинство же предприятий художественной промышленности с неимоверными трудностями все же сумели сохранить и обновить свое производство художественных изделий.

В начале XXI века в русском искусстве появились новые художники и мастера, а в руководстве некоторых промышленных предприятий оказались молодые и нестандартно мыслящие руководители. Развитие системы образования будущих художников традиционного прикладного искусства в современной России позволяет надеяться на то, что художественная промышленность России еще неоднократно покрит мир своими достижениями. Появление новых материалов, например, не существовавших ранее видов текстиля и новых видов красителей дает уникальные возможности в области росписи тканей. Развитие 3D технологии дает новые возможности в ювелирной промышленности, когда мастер с помощью компьютера может представить объемное изображение будущего изделия. Даже в таких истинно традиционных видах искусства, существовавших со времен палеолита, как керамика и резьба по кости, внедрение новых инструментов дает новые возможности в развитии этих видов творчества. Развитие технологий вносит свои новшества и в организацию традиционного прикладного искусства. Помимо индивидуально работающих мастеров фактически в новых условиях возродились художественные кустарные промыслы (при полном забвении слова «кустарь»). Наконец, и художественная промышленность приобретает новые черты. Вновь возникает многоукладность (на совершенно ином уровне, чем столетие назад) художественного производства. Соответственно, возникают и новые формы учебных заведений, готовящих художников традиционного прикладного искусства.

Для того чтобы национальное искусство не сводилось только к реставрации старых техник и изделий, художникам необходимо высшее образование. Тысячи лет в основу традиционного искусства ложился практический опыт мастеров, основанный на примерах предков. Но в наше время художник, желающий создавать шедевры, должен владеть всем художественным опытом человечества и особенно своего народа. Немалым подспорьем для дальнейшего развития русских художественных промыслов стало открытие в 2003 году в Санкт-Петербурге Высшей школы народных искусств – государственного высшего образовательного учреждения. Вологодские кружевницы, холмогорские косто-резы, мастерские и холуйские миниатюристы, и представители других народных искусств, получающие высшее образование в Высшей школе народных искусств, несомненно, еще поразят мир своими художественными достижениями. Таким образом, в настоящее время возрождается многоукладность в русском традиционном искусстве при новых формах обучения будущих мастеров, в которых главную роль играет Высшая школа народных искусств. Именно это должны учитывать художники, преподаватели образовательных учреждений и организаторы образовательной деятельности в России.

Все это позволяет с оптимизмом смотреть на перспективы развития традиционного прикладного искусства в России.

Библиографический список

1. Василенко В.М. *Русское прикладное искусство. Истоки и становление*. Москва: Искусство, 1977.
2. Рыбаков Б. А. *Русское прикладное искусство X-XIII веков*. Ленинград, 1971.
3. Максимович В.Ф. Народное искусство России – это национальный факт. *Традиционное прикладное искусство и образование: материалы XIV Международной научно-практической конференции*, декабрь 2008 г. Москва: ИТПИ, 2008.
4. Мамонтова Н.Н. Особенности развития народных ремесел и промыслов России XVIII – начала XX. *Народное искусство России: традиция и стиль. Труды ГИМа*. Москва, 1995; Вып. 86.
5. Некрасова М.А. *Проблемы народного искусства*. Москва: Изобразительное искусство, 1982.
6. Молодяков В.Э. *Консервативная революция в Японии: идеология и политика*. Москва, 1999.
7. Воронцов В.П. *Очерки кустарной промышленности в России*. Санкт-Петербург, 1886.
8. *Краткий очерк деятельности, состоящей под Августейшим покровительством Её Императорского Величества Государыни Императрицы Марии Феодоровны Мариинской практической школы кружевниц 1883-1913 гг.* Available at: <http://www.booksite.ru/fulltext/mari/inka/>
9. Бакушинский А.В. *Искусство Палеха*. Москва-Ленинград: Academia, 1934.

References

1. Vasilenko V.M. *Russkoe prikladnoe iskusstvo. Istoki i stanovlenie*. Moskva: Iskusstvo, 1977.
2. Rybakov B. A. *Russkoe prikladnoe iskusstvo X-XIII vekov*. Leningrad, 1971.
3. Maksimovich V.F. *Narodnoe iskusstvo Rossii – eto nacional'nyj fakt. Tradicionnoe prikladnoe iskusstvo i obrazovanie: materialy XIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, dekabr' 2008 g.* Moskva: ITPI, 2008.
4. Mamontova N.N. *Osobennosti razvitiya narodnyh remesel i promyslov Rossii XVIII – nachala XX. Narodnoe iskusstvo Rossii: tradicii i stil'. Trudy GIMA*. Moskva, 1995; Vyp. 86.
5. Nekrasova M.A. *Problemy narodnogo iskusstva*. Moskva: Izobrazitel'noe iskusstvo, 1982.
6. Molodyakov V. E. *Konservativnaya revolyuciya v Yaponii: ideologiya i politika*. Moskva, 1999.
7. Voronov V.P. *Ocherki kustarnoj promyshlennosti v Rossii*. Sankt-Peterburg, 1886.
8. *Kratkij ocherk deyatel'nosti, sostoyaschej pod Avgustejskim pokrovitel'stvom Ee Imperatorskogo Velichestva Gosudaryni Imperatricy Marii Feodorovny Mariinskoj prakticheskoj shkoly kruzhevnic 1883-1913 gg.* Available at: <http://www.booksite.ru/fulltext/mari/inka/>
9. Bakushinskij A.V. *Iskusstvo Paleha*. Moskva-Leningrad: Academia, 1934.

Статья поступила в редакцию 07.07.17

УДК 378

Nikitin Z.N., postgraduate, High School of Folk Arts (institute) (St. Petersburg, Russia), E-mail: vshni@mail.ru

THE ACADEMIC DISCIPLINE "ETHNOPEDAGOGY" AS A DEFINING COMPONENT OF SPECIALISTS' TRAINING IN THE FIELD OF FOLK ART. The article analyzes the place and role of the discipline "Ethnopedagogy" in the process of training on the basis of professional educational program of "Folk Art". With the introduction of the designated course, the author relates the possibility of adjusting the content of existing programs invariant of a mandatory part. Discipline is positioned as a system – an integrated structural-functional model of teaching of specialists of folk art in secondary vocational education. The implementation of the presented model will allow to develop a different approach to programming, methods and curriculum, but also to form a new group of abilities and skills of future specialists – a social group. The study also presents the principles that will create organizational-pedagogical conditions necessary for the realization of the action model.

Key words: ethnopedagogy, professional education, federal state educational standards, folk arts.

З.Н. Никитин, аспирант Высшей школы народных искусств (институт), г. Санкт-Петербурга. E-mail: vshni@mail.ru

УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА «ЭТНОПЕДАГОГИКА» КАК ОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ КОМПОНЕНТ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ НАРОДНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА

В статье проанализированы место и роль дисциплины «Этнопедагогика» в процессе подготовки по основной профессиональной образовательной программе «Народное художественное творчество». С введением обозначенного курса автор связывает возможность корректировки содержания уже существующих программ инвариантной обязательной части. Дисциплина позиционируется как системообразующее ядро комплексной структурно-функциональной модели содержания подготовки специалистов народного художественного творчества в системе среднего профессионального образования. Реализация представленной модели позволит выработать иной подход к разработке программ, методического обеспечения и учебного плана, но и сформировать новую группу умений и навыков будущих специалистов – социальную. В исследовании также представлены принципы, с учетом которых будут созданы организационно-педагогические условия, необходимые для воплощения действия модели.

Ключевые слова: этнопедагогика, профессиональное образование, федеральные государственные образовательные стандарты, народное художественное творчество.

Колледж культуры и искусства Республики Саха (Якутия) в 2013 году прошел процедуру профессионально-общественной аккредитации основной профессиональной образовательной программы «Народное художественное творчество». В процедуре аккредитации приняли активное участие в качестве экспертов представители учреждений культуры и искусства, расположенных в Улусах Республики. Полученные результаты позволили получить не только положительную оценку деятельности колледжа, но и выявить достаточно серьезные проблемы. Большинство из них связано с необходимостью корректировки профессиональной подготовки будущих специалистов для образовательных учреждений, учреждений культуры и искусства. Практика показала, что молодые специалисты в Улусах адаптируются быстрее и в кратчайшие сроки добиваются профессиональных успехов, если владеют знаниями, позволяющими сохранять и преумножать народные традиции, изучать историю народа, его верования, обряды и много другое.

В определенной степени данная проблема решается посредством разработки и включения в основную профессиональную образовательную программу учебной дисциплины «Этнопедагогика». Данный учебный предмет может выполнять достаточно значимую смысловую профессиональную нагрузку [1, с. 12].

С введением в процесс обучения дисциплины «Этнопедагогика» появляется возможность не только разработать новые по содержанию программы, но и изменить содержание программ инвариантной обязательной части. К таким программам относятся: Основы философии, История, Основы этнографии, Культура речи, История искусства, основы этнографии и другие. Всего в

этой части стандарта реализуется 12 программ. К программам инвариантной части в качестве дополнения разработаны учебные курсы: Основы археологии, Народная педагогика, География, Театральная педагогика, Народные промыслы и другие [2, с. 15].

Учебная дисциплина «Этнопедагогика», выполняет функцию системообразующего ядра комплексной структурно-функциональной модели содержания подготовки специалистов народного художественного творчества. Предложенная колледжем культуры и искусства Республики Саха (Якутия) может существенно повысить качество подготовки национальных кадров.

Как представлено на схеме (рис. 1), модель содержания подготовки специалистов народного художественного творчества представляет собой, прежде всего многофункциональный комплекс. В комплексе представлена новая структура реализации федерального государственного стандарта среднего профессионального образования 52.02.01. «Народное художественное творчество». В новом формате представлена логистика организации работы по реализации образовательного стандарта.

Предложенная модель содержит образовательное ядро, основу реализации ФГОС СПО 52.02.01. Народное художественное творчество. Эту функцию выполняет учебная дисциплина из вариативной части ОПОП «Этнопедагогика». Причиной этого является то, что предложенная структурная модель предполагает новую схему, отличную от нормативной, разработки основной профессиональной образовательной программы. Данная схема предусматривает первоначально разработку учебных дисциплин, учебного и методического сопровождения в рамках ОПОП.

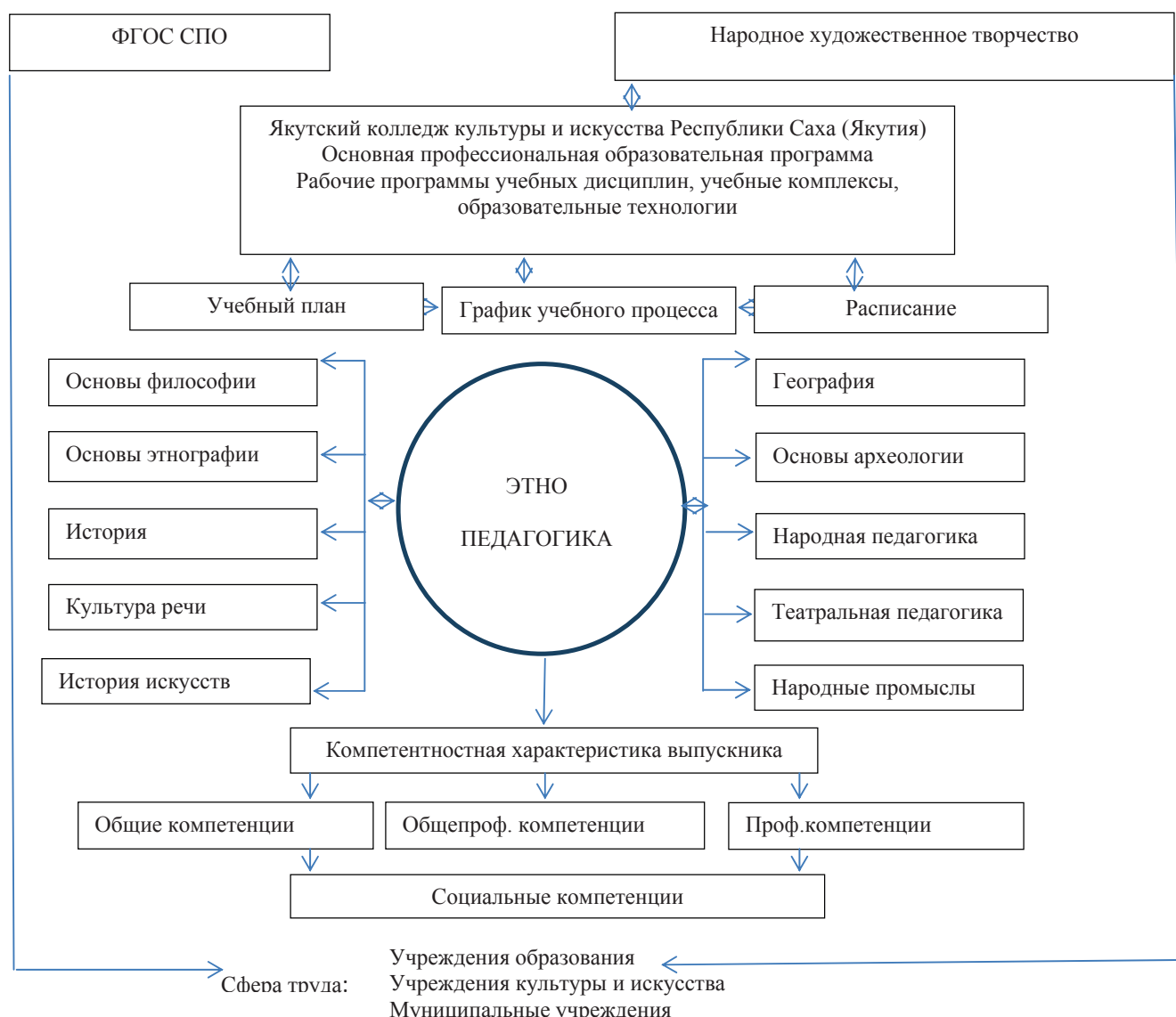


Рис. 1. Комплексная структурно-функциональная модель содержания подготовки специалистов народного художественного творчества

В особый блок выделены образовательные технологии. Только после этого в колледже начинается формирование учебного плана. К учебному плану составляется график учебного процесса. Практическая реализация составленного комплекса осуществляется согласно расписанию учебных занятий. Такая последовательность построения процесса обучения дает возможность привлечь к работе по разработке ОПОП весь преподавательский коллектив, максимально учесть возможность и пожелания студентов.

Предложенная модель, позволяет также формировать целый ряд дополнительных компетенций. Кроме обязательного набора общих, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, возможно формирование новой группы умений и навыков будущих специалистов в области народного художественного творчества. Данная группа компетенций может быть отнесена к социальным [3, с. 157 – 163]. Именно такая структура формируемых компетенций – общие, общепрофессиональные, профессиональные и социальные – позволяет наиболее полно удовлетворять запросы сферы труда в области народного художественного творчества.

Учитывая все изложенное выше, можно констатировать то, что предложенная структурно-функциональная модель является условием повышения качества обучения специалистов в области народного художественного творчества. Но для реализации

предложенной модели, влияющей на содержание образования необходимо создать организационно-педагогические условия с учетом определенных принципов [4].

1. *Принцип ориентации на результат.* Предполагает переориентацию образовательных стандартов с содержания (обязательный учебный материал) и процесса (продолжительность курса) на результаты обучения (достижения учащихся, в особенности полезные компетенции и умения). Минимальные требования выражаются в форме умений и компетенций выпускника.

2. *Принцип раздельного функционирования ФГОС и ОПОП.* Стандарт описывает деятельностные результаты образования; образовательная программа описывает содержание образования; образовательная программа – гибкий динамичный документ, не может являться частью образовательного стандарта.

3. *Принцип минимальной достаточности.* Предполагает такой объем содержания при подготовке специалиста, чтобы он обладал возможностью трудоустройства при минимальном дополнительном (адаптирующем) обучении в случае изменения требований к специальности/профессии.

4. *Принцип единства задач формирования общих и профессиональных компетенций специалиста.* Данный принцип отражает один из важнейших аспектов интеграции профессиональных и общеобразовательных дисциплин в содержании среднего профессионального образования.

5. *Принцип функциональности.* Ориентирует на построение и структурирование образовательных стандартов на основе набора профессиональных функций, выделенных в результате функционального анализа профессиональной деятельности. Именно через реализацию данного принципа может быть осуществлен переход в системе подготовки учителя от «личностно-знаниевого» к «личностно-функциональному» подходу.

Принцип функциональности определяет значимость и основную форму интеграции теоретического и практического компонентов обучений в среднем профессиональном образовании.

6. *Принцип модульного построения.* Является логическим продолжением прежде обозначенного принципа функциональности. Модуль образовательного стандарта понимается как целостный набор подлежащих освоению умений, знаний, отношений и опыта (компетенций), описанных в форме требований, которым должен соответствовать обучающийся по завершению модуля, и соответствующий определённой функции (вида) профессиональной деятельности, отраженной в профессиональном стандарте. Модуль является значимым для сферы труда [5].

Библиографический список

1. *Силлабус «Этнопедагогика».* Костанайский государственный педагогический университет, КГПИ, 2015.
2. *Учебно-методический комплекс по дисциплине «Этнопедагогика».* Под ред. В.П. Капленко, Б.К. Туяковой. Западно-Казахстанский государственный университет им. М. Утемисова, 2011.
3. Нездемковская Г.В. Зарождение и развитие этнопедагогики. *Вестник Томского государственного университета*, 2011; 5: 157 – 163
4. *Педагогика и психология высшей школы:* учебное пособие. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002.
5. Жемулин С.А. Педагогические условия и средства моделирования учебной деятельности. *Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова*. 2007; 13: 10 – 13.

References

1. *Syllabus «Etnopedagogika».* Kostanajskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, KGPI, 2015.
2. *Uchebno-metodicheskij kompleks po discipline «Etnopedagogika».* Pod red. V.P. Kaplenko, B.K. Tuyakovej. Zapadno-Kazahstanskij gosudarstvennyj universitet im. M. Utemisova, 2011.
3. Nezdemkovskaya G.V. Zarozhdenie i razvitie etnopedagogiki. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2011; 5: 157 – 163
4. *Pedagogika i psihologiya vysshej shkoly:* uchebnoe posobie. Rostov-na-Donu: Feniks, 2002.
5. Zhemulin S.A. Pedagogicheskie usloviya i sredstva modelirovaniya uchebnoj deyatel'nosti. *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova*. 2007; 13: 10 – 13.

Статья поступила в редакцию 07.06.17

УДК 378

Sosina I.N., postgraduate, High School of Folk Arts (Institute) (St. Petersburg, Russia), E-mail: vshni@mail.ru

THE WORK'S ORGANIZATION OF THE COLLEGE OF CULTURE AND ART IN THE FORMAT OF THE QUALITY MANAGEMENT. The article analyzes the issues related to formation of monitoring of quality of educational process, which is seen as an integral part of learning process organization at a college of culture and art in general. Organization of monitoring of quality of educational process meets the regulatory requirements of Federal and Republican legislation in the development and implementation of the program of training of mid-level specialists for institutions of culture and arts of the Republic of Sakha (Yakutia). The author presents a system of monitoring through self-definitions of quality control of educational services. Each type of control is disclosed in the context of the characteristics of its main parameters, which have their own parameters and criteria of evaluation.

Key words: qualities of education, quality management, quality monitoring, forms of control.

И.Н. Сосина, аспирант Высшей школы народных искусств (институт), г. Санкт-Петербург, E-mail: vshni@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ КОЛЛЕДЖА КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА В ФОРМАТЕ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА

В статье проанализированы вопросы, связанные с формированием мониторинга качества образовательного процесса, который рассматривается как составная часть организации обучения в колледже культуры и искусства в целом. Организация мониторинга качества образовательного процесса соответствует нормативным требованиям федерального и республиканского законодательства в части разработки и реализации программы подготовки специалистов среднего звена для учреждений культуры и искусства Республики Саха (Якутия). Автор представляет систему мониторинга через самостоятельные определения контроля качества образовательной услуги. Каждый вид контроля раскрыт в контексте характеристики его основных параметров, которые имеют свои параметры и критериальные оценки.

Ключевые слова: качества образования, менеджмент качества, мониторинг качества, формы контроля.

Функционирующая система качества в профессиональном колледже культуры и искусства оказывает реальное влияние на организацию учебного процесса в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами.

Программа подготовки специалистов среднего звена (ППССЗ) разрабатывается на основе федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по соответствующей специальности (направлению подготовки).

Разработка ППССЗ в колледже культуры и искусства начинается с определения и формулирования целей, которые должны быть достигнуты в ходе обучения и воспитания. Затем разрабатываются ее содержательная часть и порядок реализации, которые в совокупности составляют программу действий по достижению установленных целей. В ходе работы, решаются следующие задачи. Разработчиками определяется полный перечень дисциплин ППССЗ. Они же обеспечивают необходимую целостность образовательной программы: устанавливают

целесообразное соотношение между теоретической и практической составляющими содержания образования; определяют наиболее эффективные с точки зрения достижения поставленных целей виды учебных занятий, образовательные технологии.

Основным элементом ППССЗ является учебный план, который должен обеспечить: последовательность изучения дисциплин, основанную на их преемственности; рациональное распределение дисциплин по семестрам с позиций равномерности учебной работы студента; эффективное использование кадрового и материально-технического потенциала колледжа. Обязательными структурными элементами учебного плана являются: график учебного процесса; сводные данные по бюджету времени студента; план учебного процесса, включающий в себя перечень, объемы и последовательность изучения дисциплин, их распределение по видам учебных занятий, формы промежуточного и итогового контроля и итоговой аттестации. Учебный план является основным документом для составления расписаний учебных

занятий, экзаменационных сессий, практик и расчета учебной нагрузки.

Важными элементами в системе качества организации образовательного процесса является методическое обеспечение. В реализации основных профессиональных образовательных программ должны быть задействованы учебно-методические комплексы учебных дисциплин. УМК по учебной дисциплине – это система нормативной и учебно-методической документации, средств обучения и контроля, необходимых и достаточных для качественной организации учебного процесса основных образовательных программ, в соответствии с учебным планом. Он является одним из элементов организации образовательной деятельности. Основная цель УМК – предоставить студентам полный комплект учебно-методических материалов для самостоятельного изучения дисциплины, а для преподавателей обеспечить единый подход к содержанию, организации и методике обучения студентов учебной дисциплине, качественному оказанию консультационных услуг, осуществлению контроля усвоения знаний и выработке у студентов положительной мотивации к самостоятельной работе. УМК формируются в обязательном порядке по всем дисциплинам учебного плана, и является частью ППСЦЗ колледжа, разрабатываемой по каждой специальности. Цикловая комиссия-разработчик УМК является ответственной за качественную подготовку УМК, соответствующих требованиям ФГОС СПО по подготовке студентов по специальностям, связанным с культурой и искусством, за учебно-методическое и техническое обеспечение соответствующей дисциплины, в том числе, и за обеспечение учебного процесса учебной и учебно-методической литературой. По мере необходимости (обязательно перед началом каждого учебного года) преподаватель, ответственный за разработку УМК по конкретной учебной дисциплине, осуществляет пополнение УМК новыми материалами и обновляет устаревшие.

В целях обеспечения качества планирующей документации ППСЦЗ, прежде всего учебный план, проходит согласование с работодателями. Практики, представители предприятий, организаций, других структур привлекаются к экспертизе учебных планов и ППСЦЗ еще на этапе их разработки, включаются в состав рабочих групп по разработке ППСЦЗ. Идеальный вариант, когда представители работодателей участвуют в учебном процессе колледжа, проводят учебные занятия, участвуют в работе аттестационных и экзаменационных комиссий. Таким образом, осуществляется постоянный контроль над разработкой учебного плана, составлением и содержанием образовательных программ.

Изменение содержания, внесение корректив в реализуемые ППСЦЗ, учебные планы производится ежегодно перед каждым новым учебным годом. В него включаются актуальные данные науки, современные требования работодателей по усилению практической или теоретической составляющей разрабатываемых документов. Процедура внесения изменений и дополнений в существующие документы та же, что и при принятии новых учебных планов и ППСЦЗ. Окончательное решение о внесении корректив содержание нормативных документов (учебных планов) принимает педагогический совет колледжа культуры и искусства по ходатайству соответствующей цикловой комиссии или отделения.

Важной процедурой в системе качества колледжа является систематическое обновление реализуемых в образовательном учреждении специальностей, направлений подготовки. Инициатива при этом может исходить от работодателя в виде заказа на подготовку специалистов определенной, новой для колледжа, направленности. Такая инициатива чаще всего исходит от руководства колледжа, исходя из современных требований рынка труда и конкурентоспособности профессионального колледжа [1]. При этом, в обязательном порядке учитываются возможности колледжа культуры и искусства, его преподавательского состава, наличия соответствующей развитой учебно-материальной базы.

Успешность и результативность функционирующей системы качества в профессиональном колледже обеспечивает созданная система контроля или система внутреннего мониторинга качества образовательной деятельности [2].

Система контроля качества образования в колледже представляет собой комплекс мероприятий и процедур внешнего и внутреннего характера, направленных на изучение и оценку процесса и результатов подготовки студентов по всем специальностям и формам обучения. Контроль качества образования

осуществляется в двух видах: контроль качества процессов, контроль качества результата. По форме реализации данные виды контроля делятся: на внутренний и внешний, плановый и внеплановый.

Цель системы контроля – определение качества всех процессов колледжа и качества подготовки студентов, их соответствия компетентностными требованиям федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по соответствующей специальности; подготовка исходной информации для принятия управленческих решений по дальнейшему совершенствованию и развитию системы качества колледжа.

В основу системы контроля качества процессов и результатов подготовки студентов положены следующие основные принципы:

Полнота контроля – контроль эффективности функционирования всех процессов и качества подготовки всех студентов.

Плановость контроля – проведение контрольных мероприятий и процедур в соответствии с разработанным планом и согласованным с контролирующими и контролируемыми структурами.

Объективность контроля – снижение субъективного влияния сотрудников, преподавателей на результаты контроля. Объективность контроля качества образования обеспечивается внедрением компьютерных контролируемых систем, сочетанием внутреннего и внешнего контроля, разработкой разносторонних педагогических измерительных материалов.

Дифференцированность контроля – обязательность соответствия объема, глубины контроля целям образовательного процесса, индивидуальным, групповым и профессиональным особенностям преподавательского состава и студентов.

Гармоничное сочетание внешнего и внутреннего контроля качества на всех уровнях:

- контроля преподавателя и самоконтроля студентов;
- контроля цикловой комиссии и самоконтроля, самооценки преподавателями процесса и результата своей деятельности;
- контроля руководства колледжа за деятельностью отделений и внутреннему контролю и самообследованию, самооценки своей деятельности и ее результатов педагогическим коллективом отделений.

Автоматизация контроля – применение электронных средств контроля с учетом специфики контролируемого процесса [3, с. 241].

Система контроля качества образования в колледже предполагает проведение входного, текущего (промежуточного) и итогового контроля знаний, умений и навыков обучающихся [4].

Цель входного контроля – оценка уровня общеобразовательной подготовки и личностно-профессионального развития абитуриентов и отбор наиболее подготовленных выпускников школ. Входной контроль реализуется по двум основным направлениям. Это работа с абитуриентами (проведение творческих олимпиад абитуриентов, консультирование школьников и учителей школ района в подготовке для обучения в сфере культуры и искусства, проведение занятий на факультете допрофессиональной подготовки). Другое направление связано с работой со студентами первого курса. Проведение диагностики, с целью изучения уровня готовности первокурсников к учебно-профессиональной деятельности, степени их адаптации к условиям обучения в среднем профессиональном образовательном заведении, выявления уровня удовлетворенности учебным процессом. В этих целях проводится анкетирование, интервьюирование и специальные опросы студентов первого курса.

Текущий (промежуточный) контроль проводится с целью проверки качества функционирования образовательного и других процессов в колледже, уровня усвоения студентами изучаемых учебных дисциплин, стимулирования учебной деятельности обучающихся и включения студентов в самооценку своих учебных достижений.

Внутренний контроль качества образовательного и других процессов в колледже осуществляется посредством:

- регулярной работы на отделениях и цикловых комиссиях групп ведущих специалистов (проверок) с целью изучения положения дел и оказания помощи в осуществлении учебно-воспитательной деятельности. Такие проверки могут быть комплексными. В этом случае изучаются и контролируются все вопросы деятельности структурного подразделения, или частными, в ходе которых изучаются конкретные вопросы функционирования и совершенствования образовательного, воспитательного и. процессов в творческой образовательной среде;

- заслушивания на педагогическом совете отчетов заместителей, заведующих отделениями, других должностных лиц о решении конкретных задач повышения уровня и качества образовательного процесса в колледже культуры и искусства;

- отчетов педагогических коллективов о проводимой работе по улучшению качества подготовки современных специалистов для учреждений культуры и искусства Республики Саха (Якутия), совершенствованию содержания, методики и организации образовательного процесса. Спланированные заранее и прово-

димые в доброжелательной, творческой обстановке, они способствуют поиску новых нестандартных решений учебно-воспитательных задач, мобилизации усилий преподавательского состава на достижение более высоких результатов своей деятельности.

Информационную основу для системы обеспечения качества подготовки специалистов составляет всесторонний мониторинг, а также аудиты условий и состояния образовательного процесса в колледже культуры и искусства [5, с. 213].

Библиографический список

1. Аквазба Е.О. Проектирование системы менеджмента качества образовательной организации. *Вестник Тюменского государственного нефтегазового университета*. 2015; 1: 11 – 23.
2. Мазипов М.А., Сагитов Р.Ф. Система менеджмента качества в образовании. *Вестник ОГУ*. 2011; 2(121): 205 – 208.
3. Ивлев В.А. *Применение программных средств для построения и функционирования системы управления качеством*. Санкт-Петербург: КАРО, 2011.
4. Павлов П.С., Хафизов И.И. Менеджмент качества. *Молодой ученый*, 8 (42): 62 – 65.
5. Бакасова О.А. *Качество образования и система менеджмента как основа конкурентоспособности современного образования*. Владивосток, 2014.

References

1. Akvazba E.O. Proektirovanie sistemy menedzhmenta kachestva obrazovatel'noj organizatsii. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo neftegazovogo universiteta*. 2015; 1: 11 – 23.
2. Mazipov M.A., Sagitov R.F. Sistema menedzhmenta kachestva v obrazovanii. *Vestnik OGU*. 2011; 2(121): 205 – 208.
3. Ivlev V.A. *Primenenie programmnyh sredstv dlya postroeniya i funkcionirovaniya sistemy upravleniya kachestvom*. Sankt-Peterburg: KARO, 2011.
4. Pavlov P.S., Hafizov I.I. Menedzhment kachestva. *Molodoj uchenyj*, 8 (42): 62 – 65.
5. Bakasova O.A. *Kachestvo obrazovaniya i sistema menedzhmenta kak osnova konkurentosposobnosti sovremennogo obrazovaniya*. Vladivostok, 2014.

Статья поступила в редакцию 06.07.17

УДК 378

Stepanova S.I., postgraduate, High School of Folk Arts (Institute) (St. Petersburg, Russia), E-mail: vshni@mail.ru

THE HISTORY OF THE VOCATIONAL EDUCATION IN THE SPHERE OF ART IN THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA).

The article considers the problem connected with the history of formation and development of art education in the Republic of Sakha (Yakutia) in general and in vocational education in particular. The material is structured according to certain periods, each period contains a summary of the essential characteristics. The author traces the integration process in the development of professional education in the field of artistic creation, which a serious impact on the development of theatre pedagogy as the main component of art education in Republican institutions, leading training institutions of culture and art of the Republic of Sakha (Yakutia). The article contains material that is associated not only with the historical past of art education, but conceptual directions of perspective development of the educational sector.

Key words: art education, theatre pedagogy, professional development, professional learning.

С.И. Степанова, аспирант Высшей школы народных искусств (Институт), г. Санкт-Петербург. E-mail: vshni@mail.ru

ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ САХА (ЯКУТИЯ)

В статье рассмотрена проблема, связанная с историей становления и развития художественного образования в Республике Саха (Якутия) в целом и в профессиональном образовании, в частности. Представленный материал структурирован по определенным периодам, каждый период содержит краткую сущностную характеристику. Автором прослеживается интеграционный процесс в развитии профессионального образования в области художественного творчества, оказавшим серьезное влияние и на становление театральной педагогики как основного компонента художественного образования в республиканских учреждениях, ведущих подготовку кадров для учреждений культуры и искусства Республики Саха (Якутия). Статья содержит материал, связанный не только с историческим прошлым художественного образования, но концептуальные направления перспективного развития образовательной отрасли.

Ключевые слова: художественное образование, театральная педагогика, профессиональное становление, профессиональное обучение.

На протяжении длительного исторического времени в Якутии, по сути, не прерывалась духовная традиция, сохранялись и воспроизводились национальные основы художественного образования, этнопедагогические начала, народная педагогика. Доминируя в период становления формальной, государственной школы в девятнадцатом веке, сохраняясь в форме ценностей, языка обучения, искусства, трудовых навыков художественные школы Якутии обеспечивали «этногенетический потенциал», сохраняли возможность качественных цивилизационных преобразований на национальной основе. При этом эволюция системы образования периодически соединяла культуру и цивилизацию, этнопедагогику и современные, новейшие для того или иного периода художественные образовательные идеи и технологии, приходившие в Якутию через передовую русскую и европейскую

педагогику в условиях не столько миссионерства и русификаторства, сколько диалога, взаимовлияния и проникновения культур.

В советский период в Якутии впервые было отмечено, что преподавание в области художественного образования должно занять надлежащее место в ряду с другими образовательными предметами, обучение должно быть обязательным для всех [1]. Также отмечалось, что должны быть созданы специальные классы для занятий рисованием, черчением, лепкой, музыкой, хореографией, сценическим искусством оборудованные соответствующими материальными ресурсами. Все работы по художественному воспитанию подразделяли на изобразительные и драматические. Под изобразительной работой подразумевали рисование, лепку, работу из различных материалов, аппликацию, живопись, скульптуру, архитектуру и черчение. К драмати-

ческой сфере были отнесены музыка, хореография, сценическое искусство [2].

Советская эпоха становления, развития и расцвета государственной единой школы в Республике Саха (Якутия), подразделяется на четыре основных этапа. Это имеет отношение и к художественному образованию.

Первый этап (1917 – 1923 гг.). Введение всеобщего обязательного начального обучения. В Якутской АССР якутский язык введен как язык обучения во всех школах первой ступени с преобладающим составом якутских детей. При школах начали открываться художественные мастерские.

Второй этап (1924 – 1946 гг.). Введение устава единой трудовой школы в Якутии. Создание при Народном комиссариате просвещения ЯАССР комиссии по переходу преподавания в отдаленных на якутский язык. Осуществление всеобщего начального образования. Реорганизация школ первой ступени в пятилетние и семилетние. С 1934/1935 учебного года было начато преподавание на родном языке в эвенкийских школах, был издан эвенкийский букварь. В начале 1939 года был принят новый алфавит якутского языка, составленный на основе русского алфавита. При сельских школах создавались интернаты, в которых реализовывались и программы художественного образования.

Впервые годы Советской власти путь для Якутской республики к организации высшего образования был один – через высшие учебные заведения Москвы, Ленинграда, Томска, Иркутска и др. городов, в основном через рабфаки. Особую сложность представляла проблема набора будущих студентов художников. В этот период в ЯАССР функционировали 4 педучилища, педагогический рабфак. В 1934 году открылся первый вуз Якутии – Педагогический институт. Все это способствовало подготовке в большом количестве кадров учителей средней и высшей квалификации, работающих по общеобразовательным и специализированным художественным программам.

Третий этап (1946 – 1962 гг.). Дальнейшее развитие системы образования. В основном было осуществлено обязательное семилетнее обучение. Преобразование в 1956 году Педагогического института в Якутский государственный университет имело крупное политическое, социальное и культурное значение. Министерство просвещения ЯАССР проводило активную работу по улучшению качества художественного образования.

Четвертый этап (1963 – 1990 гг.). Министерство просвещения ЯАССР 30 октября 1963 г. издало приказ N1-128 «О преподавании в якутских школах математики, физики, химии и черчения на русском языке, начиная с 6 класса». Прекратились работы по дальнейшему переходу преподавания в школах на якутский язык и издания переводной учебной литературы. Все это создавало в школах дополнительные трудности, распространявшиеся и на художественное образование.

Основные результаты развития высшего образования Республики в советский период в целом можно представить следующим образом.

В 1970 г. утверждается новая программа по основным направлениям художественного искусства. Отправной точкой в определенной степени можно считать начальное художественное образование. Именно начальное художественное образование рассматривается в этот период как процесс воспитания личности, формирующий эстетическое познание искусства и действительности.

В начале 1990-х гг. в Республике Саха (Якутия) происходят большие изменения. Республика переживает эпоху возрождения и развития, в том числе и в области культуры, которой нужна была современная сеть учебных заведений профессионального художественного профиля. Президент Республики Саха (Якутия) М.Е. Николаев в этот период объявляет приоритетным направлением политики республики развитие образования, науки, культуры. Провозглашен тезис о возрождении и сохранении национальной самобытности, духовности, культурного достояния народов Севера.

В настоящее время отношения в области культуры и художественного образования регулируются основным законом,

определяющим деятельность в сфере культуры и образования на региональном уровне, является Закон РС(Я) №1335-IV «О культуре» (2013), который устанавливает сферы деятельности республиканского и муниципального уровней власти. В целом, полномочия органов власти разграничены в соответствии с федеральным законодательством. В каждом муниципальном районе и городском округе предусмотрено отдельное структурное подразделение, деятельность которого связана с осуществлением функций в сфере управления культурой и художественным образованием – управление культуры муниципального района или городского округа. Задачи управлений культуры муниципального уровня достаточно четко обозначены в №131-ФЗ. Объектами управления являлись музеи, досуговые центры, библиотеки, театры, кинотеатры, детские школы искусств. Все они находящиеся в ведении УК муниципального района. В то же время некоторые управления наделаются и функциями по организации деятельности в сфере спорта и (или) молодежной политики и (или) туризма.

Основная деятельность управлений связана, прежде всего, с развитием духовного потенциала и культурного образования населения, проживающего на территории того или иного муниципального района через выработку и реализацию, прежде всего, муниципальных программ в контексте концептов федеральной и республиканской культурной политики.

Основными функциями управления культуры муниципальных районов являлись разработка программ культурного развития и укрепления духовного потенциала населения посредством художественных образовательных программ в муниципальном районе.

В целом, современное культурное пространство республики не только сохранилось, но и наметились положительные тенденции в развитии. Ведется планомерная работа в сфере музейного дела, по развитию регионального кинематографа, профессионального образования [3; 4].

Образование в сфере культуры и искусства имеет исключительное значение для сохранения культуры, традиций, уровня мастерства. Специфика художественного образования, воспитание творческих личностей не только продолжительна по времени, но и требует особого к себе подхода. В этой связи приоритетом следующего года является анализ системы образования в сфере культуры и искусства республики.

Образование в сфере культуры и искусства в Республике Саха (Якутия) представлено детскими школами искусств, учреждениями среднего профессионального образования [5]. К ним относятся – Якутский колледж культуры и искусства, Республиканское хореографическое училище им. Аксении и Натальи Посельских, Якутское художественное училище им. П.П. Романова, Якутский музыкальный колледж им. М.Н. Жиркова и двумя вузами – Высшей школой музыки и Арктическим государственным институтом искусств и культуры.

В историческом контексте истории художественного образования Республики Саха (Якутия) система художественного образования республики может быть названа системой билингвального (двуязычного) образования, так как одновременно используются два языка в качестве языков обучения, которая трансформируется полиязычную. Ситуация трёхязычия реально существует во многих школах.

В этнокультурных школах коренных малочисленных народов Севера Якутии ведется экспериментальная работа по возрождению и сохранению родных языков и традиционной культуры. В этой связи проблема художественного образования остается достаточно востребованной для организации и содержания обучения специалистов. Не в полной мере решена проблема обеспечения художественных школ северных и арктических улусов педагогическими кадрами [6].

В итоге исторического освещения вопроса художественного образования Республики Саха (Якутия) можно констатировать следующее. Якутия имеет развитую сеть образовательных учреждений сферы культуры и искусства, представляющее в социуме все уровни образования.

Библиографический список

1. Гарипова Н.Ф., Смирнова М.В. Размышления об истории образования в России. *Художественное образование и наука*. 2017; 1 (10): 61 – 64.
2. Басина Н.Э., Крайзель Е.З., Санина Н. Н. *Театральная педагогика как средство создания развивающей образовательной среды: образовательная программа повышения квалификации педагогов и руководителей образования*. Екатеринбург: АМБ, 2005.
3. Алексеева В.В. Эстетическое и художественное воспитание (проблемы современного образования). *Художественное образование и наука*. 2016; № 2 (7): 18 – 26.

4. Бородай А.Д. Художественное образование в современной России: опыт структурного анализа. *Образование и образ человека в XXI веке*. 2013; № 2: 24 – 29.
5. *Художественное образование в Российской Федерации. Развитие творческого потенциала в XXI веке*. Аналитический доклад. Москва: Российский институт культурологии, 2016.
6. Кнебель М.О. *Поэзия педагогики*. Москва, 1984.

References

1. Garipova N.F., Smirnova M.V. Razmyshleniya ob istorii obrazovaniya v Rossii. *Hudozhestvennoe obrazovanie i nauka*. 2017; 1 (10): 61 – 64.
2. Basina N.E., Krajzel' E.Z., Sanina N. N. *Teatral'naya pedagogika kak sredstvo sozdaniya razvivayushej obrazovatel'noj sredy: obrazovatel'naya programma povysheniya kvalifikacii pedagogov i rukovoditelej obrazovaniya*. Ekaterinburg: AMB, 2005.
3. Alekseeva V.V. 'Esteticheskoe i hudozhestvennoe vospitanie (problemy sovremennogo obrazovaniya). *Hudozhestvennoe obrazovanie i nauka*. 2016; № 2 (7): 18 – 26.
4. Borodaj A.D. Hudozhestvennoe obrazovanie v sovremennoj Rossii: opyt strukturnogo analiza. *Obrazovanie i obraz cheloveka v XXI veke*. 2013; № 2: 24 – 29.
5. *Hudozhestvennoe obrazovanie v Rossijskoj Federacii. Razvitiye tvorcheskogo potentsiala v XXI veke*. Analiticheskij doklad. Moskva: Rossijskij institut kul'turologi, 2016.
6. Knebel' M.O. *Po'eziya pedagogiki*. Moskva, 1984.

Статья поступила в редакцию 06.08.17

УДК 378

Qi Yue (China), postgraduate, Institute of Pedagogy, Herzen State Pedagogical University of A. I. Herzen (St. Petersburg, Russia), E-mail: vshni@mail.ru

ORGANIZATIONAL AND MANAGERIAL ASPECTS OF CONSTRUCTION SCHOOL OF CHINA AT THE PRESENT STAGE.

The subject of the research is organizational and managerial aspects in the education system; the object of the study is the reform in the schools of China. The article presents an overview of the historical stages of development of compulsory education in China. The author examines such aspects as the problem of mandatory and optional education, creating a new system of education, providing the integration of science and practice in order to teach people of any age. Special attention is paid to the analysis of aspects of management and organizational structure of schools at the present stage of development of society and the state as the main factor for quality education. The study also describes the experience of the current cooperation between Chinese and Russian educational institutions.

Key words: management, organization of schools, reform, standards, individualization of learning, competence based approach, quality education, target of state policy of modern enterprises.

Ци Юе (Китай), аспирант института педагогики, ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, E-mail: vshni@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УСТРОЙСТВА ШКОЛ КИТАЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Предметом исследования являются организационно-управленческие аспекты в системе образования; объектом исследования – реформирование в школах Китая. В статье представлен обзор исторических этапов развития системы обязательного образования в Китае. Автор подробно рассматривает такие аспекты, как проблемы обязательного и необязательного образования, создания новой системы образования, предусматривающей интегрирование науки и практики в целях обучения людей любого возраста. Особое внимание автор уделяет анализу аспектов в организационно-управленческой структуре школ на современном этапе развития общества и самого государства, как главному фактору качественного образования. В исследовании также описан опыт современного сотрудничества между китайскими и российскими образовательными учреждениями.

Ключевые слова: управленческие аспекты, устройство школ, реформирование, стандарты, индивидуализация обучения, компетентный подход, качественное образование, ориентир государственной политики, современные учреждения.

Актуальность исследования управленческих аспектов школьной системы на современном этапе развития общества связана с интеграцией всех процессов образовательного пространства в мировом масштабе, с введением новых реформ, направленных на адаптацию мировых тенденций в национальной системе образования с учётом истории и культуры страны, и созданием инновационных технологий.

Развитие и существенные изменения в социальной и экономической сферах Китая повлияли на сферу обязательного образования. Его реализация в стране прошла длительный путь, отражающий появление западной философской мысли через миссионеров, чиновников, бизнесменов, студентов, обучающихся за границей.

Об обязательном образовании в Китае задумались в 1911: в Пекине прошла образовательная конференция, на которой было принято 12 решений, в том числе «проект устава обязательного образования». В нем было отмечено, что четырехлетний период обязательного образования должен быть внедрен в школах Китая, но этот устав на практике существовал только три месяца. В 1923 году концепция обязательного образования впервые нашла свое место в Конституции, однако она не имела силы закона [1, с. 23].

С 1978 года в Китае начинается первый этап реформирования школьного образования: в нём ведущее место отводилось

экономическому строительству, открытости общества, содействия друг другу. Успешность этой реформы привела к тому, что 2 апреля 1986 года на 4-м Пленуме шестого созыва собрания народных представителей был принят «Закон КНР об обязательном образовании» (закон № 38).

Совершенствование данного Закона происходило под влиянием ряда нормативных документов и решений международных конференций. В марте 1990 года на «Всемирной конференции по образованию для всех» в Джомтье была принята «Всемирная декларация об образовании», в которой было отмечено, что «обязательное образование является не только целью, но и базой непрерывного обучения и развития человеческого потенциала» [2, с. 16]. В докладе Международной комиссии по образованию XXI века «Образование – клад», представленной ЮНЕСКО в 1996 году, было дано глубокое обобщение с указанием сущности обязательного образования [2, с. 17].

Чжань Баокуй в своих исследованиях подчеркивает, что обязательное образование связано с двумя компонентами: с определенным возрастом детей и годичным сроком в соответствии с национальным законодательством КНР [3, с. 175].

Система школьного образования в Китае состоит из трех ступеней: начальная, средняя, старшая. На начальном этапе обучения (6 – 12 лет) дети получают знания по базовым предм-

там: китайскому языку, математике, истории, природоведению, географии, музыке. В средней школе внимание уделяется патристическому и физическому воспитанию. Весь учебный процесс, направленный на профессиональную ориентацию, разделен на две части: в первой половине дня школьники изучают основные предметы, во второй – получают дополнительное образование, включающее практические занятия в мастерских и на фермах. Эти две ступени – обязательные.

После окончания девятилетнего образования дети могут продолжить обучение в старшей школе только при условии финансовых возможностей родителей. В Китае преобладают два типа старших школ: академический профиль и профессионально-технический. Первые ведут подготовку к высшим учебным заведениям (углубленное изучение научных дисциплин). Вторые ориентируют на поступление в техникум или училище, где готовят специалистов сельского хозяйства, экономики [4, с. 61].

В «Плане реформы предметов в сфере повседневной высшей средней школы», «Законе об обязательном образовании КНР», «Плане реформы образования и развития Китая в 2010-2020 годы» выражена тенденция реформы обязательного образования в последние годы: 1. Разница в экономической и культурной сфере страны привела к большой дистанции между регионами, городами и даже школами, поэтому в положениях обязательного образования уделено внимание на равенство развития. В новом законе «Об образовании» отменено дифференцированное обучение, то есть традиционное деление школьников на «обычных» и «к умных». Данный подход обеспечивает равенство ресурсов, средств в области образования. 2. Новый закон имеет историческую отправную точку – натуральное воспитание: воспитание компетентности творчества, самообразование, формирование нравственных ценностей и социальных установок, идеологических мировоззрений. 3. Существенный признак обязательного образования – бесплатность. В школах первых двух ступеней также отменены и дополнительные расходы учащихся: на учебные пособия, общежитие, школьный костюм. Государством предусмотрены и гарантии материальной помощи для продолжающих образование [5, с. 24].

Система образования в КНР ориентируется и на взрослых: созданы учебные начальные школы для взрослых, что дает возможность людям разного возраста и профессии получить среднее и высшее образование, повысить социальный статус.

В современном педагогическом опыте Китая существует много теорий об организационно-управленческих аспектах устройства школ: это работы Лю Пэнфэй, Се Нин, Цзин Шиюн, Чана Мяомяо, Чжао Чжунцзянь, Чжао Минь. Чжу Сяомань считает, что права, обязанности, ответственность, интересы всех участников образовательного процесса и другие элементы системы управления должны быть равноправны [6, с. 61]. Чтобы школа стала ведущим Центром развития личности ребёнка, необходимо на практике воплотить новую образовательную парадигму: отказ от главной концепции «образование ради подготовки учащихся к экзамену» к идее – «образование для развития личности каждого школьника». Цзян Цзюнь подчеркивает, что конечной целью школ служит продвижение личностного развития каждого учителя. Ведущая роль в этом принадлежит руководителям школ, их идеологической установке [7, с. 46].

В основе реформирования устройства школ Китая заложены следующие концептуальные основы в содержании обучения: от функции познания – к функции духовного развития, творческого подхода к каждому участнику образовательного процесса;

реформирование учебных планов и методов обучения согласно государственным стандартам, заложенных в «Плане реформы образования и развития Китая в 2010 – 2020 годы»; приоритет инновационной структуры школы, где ведущими характеристиками служат: комплексность, сбалансированность, выборность (факультативные курсы, модульное образование, личностно-ориентированный подход); внедрение стимулирующей комплексной оценки образовательных результатов: качественный и количественный характер оценки труда педагогов и учащихся меняет отношение к образованию и ценностям общества; соблюдение трехуровневого управления: государственный, местный, школьный уровни.

Управление школами в Китае представлено несколькими видами в зависимости от их местоположения: школы, подведомственные провинции, городу, уезду. Директора школ несут ответственность за организационно-управленческую деятельность перед управлением образования соответствующей ступени.

Сунь Пэйцин и Сунь Яньбинь считают, что школьные администраторы в соответствии с требованиями реформы учебных программ обязательного образования осуществляют творческий подход к планированию, побуждению к взаимодействию в организационно-управленческой деятельности школы, к выполнению центральной задачи образования – достижению качества воспитания человека. С этой целью в школах при сохранении традиционной системы образовательного процесса реализуются новые управленческие технологии, направленные на стабильность работы [8, с. 23].

В организационно-управленческой структуре школы заложены демократические условия. Структуру и характер управления школой определяют: масштаб школы, задачи и приоритеты, учебно-воспитательная цель, условия образовательного пространства, внешняя и внутренняя среда, состав учителей. В Китае в каждом образовательном учреждении существует три структуры, имеющие право на контроль и принятие решений, – это администрация (директор школы и его заместители), партийная организация и совет учителей и работников школы.

На современном этапе развития информационно-коммуникативного общества в реформировании школ Китая значительное место занимает национальная политика, отражающая две линии в образовательном процессе: во-первых, организация работы школы в режиме полного дня, способствующая подготовке учащихся к продолжению образования в системе высшего образования. Во-вторых, подготовка учащихся к труду в условиях высокотехнологического производства. Это направление связано с желанием сотрудничать на международном уровне: двусторонние и многосторонние обмены в сфере образования, совместные исследования и проекты. В этом направлении важно отметить сотрудничество России и Китая.

В планах на совместное сотрудничество между школами Китая и России планируется модель «школы будущего», предполагающая совместную деятельность руководителей школ «от детского сада до школьного учителя и преподавателя педагогического вуза» [9, с. 3]. Взаимодействие представителей двух стран в этой модели требует включения учителя школы в исследовательскую деятельность на международном уровне. Такой инновационный подход позволяет модернизировать организационно-управленческие аспекты устройства школы Китая, так как исследовательская и проектная деятельность приводит к изменению всей системы образования учреждения и позволяет вовлечь в эту деятельность школьников.

Библиографический список

1. Сунь Пэйцин. *История китайского образования*. Пекин: Издательство Восточно-Китайского педагогического университета, 2014.
2. Чжао Чжунцзянь. *Миссия образования – декларация образования и программы действий 21-го века*. Пекин: Изд-во педагогической науки, 2006.
3. Чжань Баокуй. Сборник педагогики – система образования. *Источник и эволюция обязательного образования*. 2003: 175 – 180.
4. Чэнь Чжаоин. Реформирование системы образования Китая. *Гуманитарный вектор*. 2010; 1 (21): 61 – 70.
5. Лю Пэнфэй, Красова Е.В. Современные тенденции развития китайской системы образования. *Вестник ВГУЭС*. 2012; № 1: 22 – 32.
6. *Россия – Китай: Образовательные реформы на рубеже XX-XXI веков: сравнительный анализ*. Отв. ред. Н.В. Боровская, В.П. Борисенко, Чжу Сяомань. Москва, 2009.
7. Цзян Цзюнь. *Тенденции развития общего образования в Китае и России в условиях современных реформ*. Москва: Компания Спутник+, 2010.
8. Сюнь Сяньцзюнь. *Обязательное образование в современном Китае*. Пекин: Издательство Центрально-Китайского педагогического университета, 2008.
9. Се Нин. *Базовое образование и национальное образование XXI века*. Пекин: Издательство Восточно-Китайского педагогического университета, 1992.

References

1. Sun' P'eicjin. *Istoriya kitajskogo obrazovaniya*. Pekin: Izdatel'stvo Vostochno-Kitajskogo pedagogicheskogo universiteta, 2014.
2. Chzhao Chzhunczyan'. *Missiya obrazovaniya – deklaraciya obrazovaniya i programmy dejstvij 21-go veka*. Pekin: Izd-vo pedagogicheskoy nauki, 2006.
3. Chzhan' Baokuj. Sbornik pedagogiki – sistema obrazovaniya. *Istochnik i 'evolyuciya obyazatel'nogo obrazovaniya*. 2003: 175 – 180.
4. Ch'en' Chzhaomin. Reformirovanie sistemy obrazovaniya Kitaya. *Gumanitarnyj vektor*. 2010; 1 (21): 61 – 70.
5. Lyu P'enf'e'ej, Krasova E.V. Sovremennye tendencii razvitiya kitajskoj sistemy obrazovaniya. *Vestnik VGU'ES*. 2012; № 1: 22 – 32.
6. Rossiya – Kitaj: *Obrazovatel'nye reformy na rubezhe XX-XXI vekov: sravnitel'nyj analiz*. Otv. red. N.V. Borevskaya, V.P. Borisenko, Chzhu Syaoman'. Moskva, 2009.
7. Czyan Czyun'. *Tendencii razvitiya obschego obrazovaniya v Kitae i Rossii v usloviyah sovremennyh reform*. Moskva: Kompaniya Sputnik+, 2010.
8. Syun Syan'czyun'. *Obyazatel'noe obrazovanie v sovremennoy Kitae*. Pekin: Izdatel'stvo Central'no-Kitajskogo pedagogicheskogo universiteta, 2008.
9. Se Nin. *Bazovoe obrazovanie i nacional'noe obrazovanie XXI veka*. Pekin: Izdatel'stvo Vostochno-Kitajskogo pedagogicheskogo universiteta, 1992.

Статья поступила в редакцию 06.08.17

УДК 378

Chernogradsky A.E., postgraduate, High School of Folk Arts (Institute) (St. Petersburg, Russia), E-mail: vshni@mail.ru

STAFFING OF INSTITUTIONS OF CULTURE AND ARTS OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA). The article considers the issues related to the description of the current state of training for establishments of culture and arts of the Republic of Sakha (Yakutia). Training is considered through the integration component of system of continuous education in the Republic, which includes not only professional, but also general education institutions and institutions of additional education of children and adults. The analytical material presented in the article contains reasoned proposals for the structuring of training of young specialists for the Republican institutions of culture and art. The results can serve as a basis for further prediction of the current situation in the field of staffing of the institutions of culture and art from a position of alignment with professional standards.

Key words: higher education, secondary vocational education, institutions of culture and art, professional standard.

A.E. Черноградский, аспирант Высшей школы народных искусств (институт), г. Санкт-Петербург, E-mail: vshni@mail.ru

КАДРОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УЧРЕЖДЕНИЙ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)

В статье рассмотрены вопросы, связанные с характеристикой современного состояния подготовки кадров для учреждений культуры и искусства Республики Саха (Якутия). Подготовка кадров рассматривается через интеграционную составляющую системы непрерывного образования в Республике, которая включает в себя не только профессиональные, но и общеобразовательные учреждения, и учреждения дополнительного образования детей и взрослых. Ценность аналитического материала, представленного в статье, заключается в том, что содержит аргументированные предложения по структурированию профессиональной подготовки молодых специалистов для республиканских учреждений культуры и искусства. Сделанные выводы могут служить основой для дальнейшего прогнозирования складывающейся ситуации в области кадрового обеспечения учреждений культуры и искусства с позиции согласования с профессиональными стандартами.

Ключевые слова: высшее образование, среднее профессиональное образование, учреждения культуры и искусства, профессиональный стандарт.

Особая роль в изучении ситуации, складывающейся в области кадрового обеспечения сферы культуры Республики Саха (Якутия), принадлежит систематическому планированию и анализу реального кадрового состояния. В этой связи мониторинг становится основным инструментом получения достоверной информации о фактическом уровне обеспеченности кадрами, оценки их кадрового потенциала, анализа сбалансированности рынка труда профильных специалистов.

В настоящее время кадровый персонал представляет собой важнейший ресурс сферы культуры, эффективная реализация которого требует специальных решений в зависимости от особенностей решаемых конкретных задач [1; 2].

Следует учитывать, что кадровый персонал – это люди со сложным комплексом индивидуальных качеств – социальных, психологических, профессиональных, мотивационных, что коренным образом отличает их от других факторов. Оказание населению качественных услуг культуры в первую очередь зависит от обеспеченности сферы культуры специалистами и от уровня их профессиональной подготовки. Профессиональное становление молодых специалистов Республика Саха (Якутия) является важнейшим компонентом кадровой работы сферы культуры. На развитие молодых специалистов в значительной степени влияют первые годы работы, которые в дальнейшем и определяют позиции специалиста в профессиональной среде.

Поступая на работу, выпускник учебного заведения активно включается в систему профессиональных и социально-психологических отношений внутри коллектива, усваивает новые нормы и ценности учреждения, согласовывая с ними свою индивидуальную позицию. Основную роль в процессе успешной профес-

сиональной и психологической адаптации играют руководители, разрабатывающие комплекс мероприятий, который позволяет молодому человеку найти адекватный путь в применении теоретических знаний на практике и сформировать интерес к работе, к содержанию деятельности учреждения. В этих условиях процесс адаптации проходит качественно и безболезненно. Фактором стабильности притока новых творческих идей, поступательного развития отрасли, безусловно, являются кадры. Стоит отдельно отметить нехватку профессионального подготовленного кадров молодого поколения. Вместе с тем, вопрос кадрового обеспечения отрасли достаточно проблематичен. Несмотря на принимаемые меры, в Якутии сохраняется количество вакансий (наибольшее число приходится на сельские районы), связанное с отсутствием жилья, низкой заработной платой.

Фундамент профессиональной ориентации в области культуры и искусства призваны составлять детские школы искусств, как учреждения раннего мониторинга одарённых детей и создание системы их развития и предпрофессионального роста, и как первая ступень художественного образования. В целях усиления роли детских школ искусств, увеличения притока выпускников в учебные заведения в центре внимания органов государственной и муниципальной властей Республики Саха (Якутия) находятся вопросы реформирования, направленные на переход школ к обучению по программам предпрофессионального образования и федеральным государственным требованиям. Путь реформирования художественного образования – это своевременное и обязательное исполнение обновлённых правовых норм, которые решают целый комплекс мероприятий по укреплению материально-технической и кадровой баз школ.

Система образования в сфере культуры и искусства Республики Саха (Якутия) предполагает три обязательных уровня подготовки профессиональных кадров:

I уровень – детская школа искусств (по видам искусств), являющаяся необходимой базой и фундаментом будущего профессионального образования;

II уровень – колледж культуры и искусства – образовательные учреждения среднего профессионального образования, дающие выпускнику альтернативные возможности, в частности, работать по приобретенной специальности или продолжить обучение в высшем учебном заведении. При этом для музыкального, хореографического и изобразительного искусств среднее профессиональное образование является необходимым уровнем образования;

III уровень – высшее учебное заведение культуры и искусства, в котором повышается уровень профессиональных умений и навыков, уже полученных на предшествующем уровне образования.

Таким образом, особенностью образования в сфере культуры и искусства является его многоступенчатая структура.

Развитие образования в сфере культуры и искусства Якутии призвано обеспечить решение следующих задач:

- подготовка творческих кадров в сфере культуры и искусства, а также педагогических кадров для системы художественного образования; выявление художественно одаренных детей и молодежи, а также обеспечение соответствующих условий для их образования и творческого развития;
- сохранение и передача новым поколениям традиций российского профессионального образования в сфере культуры и искусства;
- эстетическое воспитание подрастающего поколения;
- воспитание подготовленной и заинтересованной аудитории слушателей и зрителей;
- приобщение жителей Республики Саха (Якутия) к ценностям отечественной и зарубежной художественной культуры, лучшим образцам народного творчества, классического и современного искусства;
- реализация нравственного потенциала искусства как средства формирования и развития этических норм поведения и морали как личности, так и общества. Основными структурными принципами базового профессионального образования в сфере культуры и искусства как системы на современном этапе являются многопрофильность, многоуровневость, ступенчатость, вариативность, гибкость и многофункциональность.

Многопрофильность учреждений культуры и искусства.

Данный аспект инновационности реализуется вузами культуры и искусств по отношению к новым отечественным реалиям, интенсивно модернизирующейся сфере культуры [3; 4]. Образовательное пространство современной системы названных вузов охватывает широкий спектр направлений и специальностей высшего профессионального образования, сотни специализаций, специальностей дополнительного профессионального образования, уникальные курсы повышения квалификации. Так, только в Московском государственном университете культуры и искусств ведется прием по 38 специальностям и направлениям и 100 специализациям, многие из которых разработаны на основе прогностических исследований рынка труда, с учетом новейших тенденций развития отрасли.

Такая политика формирования инновационных образовательных проектов дает, несомненно, позитивный результат. Реализуя инновационные образовательные программы, вузы культуры и искусств осуществляют опережающее социокультурное проектирование. Экстраполируя статистические материалы ряда региональных органов управления культурой, результаты научных исследований, данные мониторинга кадрового потенциала сферы культуры, проведенного МГУКИ в 2006 году, правомерно сделать вывод в масштабах всей страны: до 70% рабочих мест в органах управления культурой, базовых учреждениях отрасли, в новых типах учреждений и организаций социокультурной сферы занимают выпускники вузов культуры и искусств.

Данный вектор инновационного развития обладает огромной перспективой. Диверсификация современной социокультурной сферы создает все новые и новые типы учреждений культуры, востребует специалистов, владеющих разнообразными функциональными возможностями, готовых к поиску и инноватике. Процессы социального реинжиниринга культуры привели к тому, что реальностью стали новые формы хозяйствующих субъектов, новые виды деятельности и организаций, широко представленные в мировой практике [5]. Среди них общественные

фонды, научные общества, профессиональные объединения, лиги, ассоциации, союзы, обслуживающие профессиональное сообщество вспомогательные службы (профильные СМИ, рекламные агентства, консалтинговые, посреднические, дилерские и продюсерские фирмы и т. п.), бизнес-структуры, образующие инфраструктуру современной культуры как отрасли национальной экономики. Кроме того, в связи с информатизацией и виртуализацией культурного пространства актуальны проблемы принятия управленческих решений с использованием новых информационных технологий, информационной аналитики, интернет-ресурсов.

Вузы культуры и искусств в состоянии обеспечить кадрами все новые направления развития отрасли. К сожалению, органы управления культурой, заказчики кадров далеко не всегда готовы в своей кадровой политике видеть более широкие горизонты. На наш взгляд, в отрасли необходимо формирование инновационной кадровой политики, которая могла бы наиболее эффективно использовать реальный потенциал системы вузов культуры и искусств, обеспечить привлечение и закрепление в отрасли специалистов с базовым образованием по широкому спектру современных специальностей и направлений профессиональной подготовки, а также гарантировать лоббирование интересов отрасли в формировании национальной политики в области образования и управления трудовыми ресурсами.

Многоуровневость системы обеспечивает развитие непрерывного профессионального образования, превращая его в образование через всю жизнь. Этот принцип позволяет создать условия для реализации разнообразных образовательных программ с учетом возраста, особенностей личности, уровня имеющегося образования, спроса на рынке труда. Ступенчатая подготовка кадров предусматривает овладение профессиональными знаниями в виде завершенных блоков информации, что позволяет личности самостоятельно выстроить свою образовательную модель. Вариативность и гибкость обеспечивают широкий выбор знаний, профессий, специальностей, специализаций и возможность самоконтроля личности над временем и скоростью освоения знаний.

Многофункциональность системы создаёт предпосылки для формирования и совершенствования единого культурно-образовательного пространства, предоставления населению равных возможностей в получении профессионального образования, в переподготовке и повышении квалификации кадров отрасли. Система вузов культуры и искусств работает на культуру как всеобъемлющую категорию социального бытия, формируя востребованный третьим тысячелетием новый тип личности и специалиста – открытого для инноваций, способного к непрерывному образованию, приращению знания, мобильного в профессиональном плане, ориентированного на ценности культуры и духовное развитие.

Новой эпохе необходим человек нового типа, способный на равных войти в мировую культурную и интеллектуальную элиту. Правомерно говорить о новой иерархии ценностей и этическом императиве современных образовательных проектов, заключающихся в диалоге культур и толерантности, в формировании не узкого профессионала, а многомерного человека, для которого культура – прежде всего образ мысли, состояния души и жизнедеятельности и затем – арена профессиональной самореализации.

Вузы культуры и искусств отчетливо сознают, что человечество входит в новую информационную цивилизацию, в которой главным капиталом становятся интеллект, знания, профессионализм и нравственная зрелость личности. Поэтому задача наших вузов – подготовка будущих специалистов, компетентных не только в своей профессиональной деятельности, но и отличающихся высокой культурой, обладающих гражданской и социальной ответственностью, разделяющих гуманистические идеалы и нравственные ценности. Успешному решению этой задачи способствует уникальность вузов культуры и искусств, генерирующих в своей образовательной среде особый интеллектуальный, эстетический и творческий микроклимат, который формирует тип специалиста, обладающего неповторимым целостным мироотношением, особым стилем мышления, гармонично сочетающим логику с воображением и интуицией, пиетет к культурному наследию с чувством нового, склонность к философским обобщениям с владением межкультурными коммуникациями, новейшими социальными технологиями, дополнительными профессиональными квалификациями. Современная парадигма образования – «образование для устойчивого развития» – требует подготовки эффективных специалистов, умеющих быстро принимать решения и добиваться успеха.

Библиографический список

1. Реморенко И.М., Дубова Т.Ф., Чураева М.П. и др. От федеральных государственных образовательных стандартов к программам вузов. *Высшее образование в России*. 2010; № 8 – 9: 3 – 11.
2. Розина Н.М. О реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования. *Инновации в образовании*. 2005; 6: 5 – 24.
3. *Специфика кадровой обеспеченности сферы образования*. Available at: http://nouvo/news/poddeizhka_molodykh
4. Федосеев В. *Управление персоналом: учебное пособие* Москва – Ростов-на-Дону: ИКЦ «Март», 2006.
5. Фролова Е.С. Мониторинг кадровой системы обеспечения муниципальной системы образования. *Экономические и социальные перемены в регионе: факты, тенденции, прогноз*. 2006; Вып. 34: 65 – 72.

References

1. Remorenko I.M., Dubova T.F., Churaeva M.P. i dr. Ot federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov k programmam vuzov. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2010; № 8 – 9: 3 – 11.
2. Rozina N.M. O realizacii polozhenij Bolonskoj deklaracii v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniya. *Innovacii v obrazovanii*. 2005; 6: 5 – 24.
3. *Specifika kadrovoj obespechennosti sfery obrazovaniya*. Available at: http://nouvo/news/poddeizhka_molodykh
4. Fedoseev V. *Upravlenie personalom: uchebnoe posobie* Moskva – Rostov-na-Donu: IKC «Mart», 2006.
5. Frolova E.S. Monitoring kadrovoj sistemy obespecheniya municipal'noj sistemy obrazovaniya. *Ekonomicheskie i social'nye peremeny v regione: fakty, tendencii, prognoz*. 2006; Vyp. 34: 65 – 72.

Статья поступила в редакцию 06.06.17

УДК 371.379:78

Aikina L.P., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),
E-mail: ajk-lyubov@yandex.ru

ON THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S MUSICAL ABILITIES. The article considers the basics and structure of the concept of “musical ability” on a basis of the analysis of foreign and domestic specialists’ scientific research. By the term “musical ability” the author means a complex of a personality’s individual and psychological characteristics, including an ear for music taken in oneness of highness of sound and harmonical, timbre, dynamical components, sense of rhythm musical memory, a personality’s musicality. The author defines a role of activity in process of a personality’s musical abilities. The author stresses the necessity of complex purposeful joint activity of a teacher and pupil in process of actualization of a child personality’s creative potential that combines the development of children’s musical abilities with organized artistic and creative activity that accorded with their personality’s needs and physiological, age peculiarities.

Key words: musical abilities, inborn qualities, musical and creative activities, individual psychological characteristics of a personality.

Л.П. Айкина, канд. пед. наук, доц. Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул,
E-mail: ajk-lyubov@yandex.ru

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ

В статье на основе анализа исследований зарубежных и отечественных ученых рассматривается сущность и структура понятия «музыкальные способности». Под основными музыкальными способностями автор понимает комплекс индивидуально-психологических особенностей личности, включающий слух в единстве звуковысотных, ладовых, гармонических, тембровых, динамических компонентов, чувство ритма, музыкальная память, музыкальная отзывчивость (музыкальность). Определяется роль деятельности в развитии способностей. Подчеркивается необходимость комплексной целенаправленной совместной деятельности педагога и учащегося по актуализации творческого потенциала личности ребенка, сочетающей развитие музыкальных способностей с организованной направленной художественно-творческой активностью детей, соответствующей их личностным потребностям и психофизиологическим возрастным особенностям.

Ключевые слова: музыкальные способности, врожденные задатки, музыкально-творческая деятельность, индивидуально-психологические особенности личности

Одной из наиболее актуальных проблем, стоящих перед социально-культурными институтами на современном этапе, является проблема организации творческого развития детей младшего школьного возраста и, в частности, развития их музыкальных способностей. Анализ проблемы развития музыкальных способностей младших школьников во многом будет предопределяться тем содержанием, которое мы будем вкладывать в это понятие.

В целом проблема способностей, по мнению Л.А. Венгера, является одной из центральных в психологии [1]. Различные вопросы сути способностей человека находили отклик еще в исследованиях мыслителей древних времен – высказывания Парменида, Гераклита, Эмпедокла, Гиппократы содержали в себе основные линии взглядов на способности, как индивидуально-психологические различия. Несмотря на большое количество исследований, посвященных изучению различных видов способностей, до сих пор нет достаточно четкого мнения, что же считать музыкальными способностями. Анализ музыкально-педагогической и психологической литературы позволяет утверждать, что в настоящее время не сложилось однозначного мнения по поводу сущности и структуры способностей.

Среди зарубежных исследований способностей выделяются труды американского психолога К. Сишора и немецкого ученого Г. Ревеша. Так, К. Сишор к основным музыкальным способно-

стям относит способность человека различать звуки по высоте, тембру, громкости и длительности. По его мнению, от степени развитости этих способностей восприятия мелодии и гармонии, а также всех возможных вариаций музыкальной высоты. Большую роль К. Сишор отводит музыкальному воображению, музыкальной памяти и «музыкальному чувству» (т. е. единству музыкальности и творческих способностей) [2].

Г. Ревеш под музыкальными способностями подразумевал относительный слух, ощущение аккорда, способность исполнения наизусть знакомых или заданных мелодий, творческую фантазию [3]. Г. Ревеш полагал, что музыкальный слух состоит из двух независимых компонентов, определяющих качество звука (ступеневый или интервальный компонент) и высоту звука (тембровый компонент звука). И Г. Ревеш, и К. Сишор, несмотря на противоположный подход к структуре музыкальности, считали наличие способностей врожденным качеством человека.

Интересными являются исследования Дж. Крис [4], в которых говорится, что музыкальное развитие не определяется каким-либо одним признаком, поскольку все они образуют функциональную и наследственную связь. Среди наиболее главных составляющих Дж. Крис выделяет интеллектуальный, эмоционально-эстетический, творческий компоненты.

В отечественной музыкальной педагогике и психологии проблема способностей нашла отражение в трудах Н.А. Римского-Корсакова, С.Л. Рубинштейна, Б. Теплова, К.В. Тарасовой, Д.К. Кирнарской [5; 6; 7; 8; 9] и других исследователей. Н.А. Римский-Корсаков делил музыкальные способности на технические, включающие игру на музыкальном инструменте или пение, и слуховые, содержащие ритмический, гармонический, архитектурно-слух, слух лада и слух строя, чувство темпа и чувство размера, чувство тональности и т. п. С.Л. Рубинштейн под музыкальными способностями понимал те свойства, которые необходимы для занятия музыкальной деятельностью, т.е. исполнения, сочинения музыки или полноценного восприятия ее. По мнению исследователя, музыкальные способности являются результатом развития личности [6]. К основным музыкальным способностям, имеющим особое значение для любой музыкальной деятельности, относятся, по мнению Б. Теплова, три способности:

1) ладовое чувство, т.е. способность эмоционально различать ладовые функции звуков мелодии, способность переживать отношения между звуками как выразительные и содержательные;

2) способность к слуховому представлению, т.е. способность произвольно пользоваться слуховыми представлениями, отражающими звуковысотное движение;

3) музыкально-ритмическое чувство, т.е. способность активно (двигательно) переживать музыку, чувствовать эмоциональную выразительность музыкального ритма и точно воспроизводить его, создавая новые ритмические сочетания [7].

Б.М. Теплов также большое значение в успешности музыкальной деятельности уделяет музыкальности – комплексу способностей, требующихся для занятий именно музыкальной деятельностью и связанных с любым ее видом. Кроме специальных, именно способностей, исследователь указывает на необходимость наличия таких общих способностей, проявляющихся в музыкальной деятельности, как воображение, внимание, вдохновение, творческая воля и т. д.

Занимаясь изучением проблемы развития способностей, Б.В. Асафьев уделял большое значение роли музыкального слуха. Он считал, что слуховому аппарату человека присущи врожденные качества активного слушания, поэтому задачей музыкаля является воспитание и развитие слуховой деятельности [10].

Современные исследователи сущности способностей склоняются к мнению о том, что трех компонентов, составляющих сущность способности – музыкального слуха, чувства ритма и музыкальной памяти, – не достаточно для осуществления музыкально-творческой деятельности [9]. К.В. Тарасова к основным музыкальным относит следующие способности:

- эмоциональная отзывчивость на музыку;

- познавательные музыкальные способности – *сенсорные* (мелодический, тембровый, динамический и гармонический компоненты музыкального слуха и чувство ритма), *интеллектуальные* (музыкальное мышление в единстве его репродуктивного и продуктивного компонентов, музыкальная память и музыкальное воображение), а также частные – абсолютный слух и сенсорные исполнительские данные [8].

Н.А. Ветлугина делит музыкальные способности в соответствии с видами музыкальной деятельности – исполнением, восприятием и т. д. По ее мнению, к музыкальным способностям относятся: способность целостного (восприятие художественного образа) и дифференцированного (восприятие элементов музыкальной выразительности) восприятия музыки, исполнительские способности, способность творческого воображения [11]. Близкую классификацию дает В.Д. Остроменский, выделяющий музыкально-эстетические (эмоционально – и рационально-познавательские) и специальные способности [12].

Ряд исследователей (Г.М. Цыпин, Л.А. Баренбойм и др.) к самостоятельным компонентам способностей относят музыкальную память, музыкальное мышление. Так, Л.А. Баренбойм выделяет умение «наблюдать» музыку, т.е. способность сцеплять в логической последовательности звуковые образы, переживать форму как процесс [13]. Г.М. Цыпин включает музыкальную память, наряду с музыкальным слухом и чувством ритма, в триаду основных, ведущих способностей, отводя памяти ведущую роль [14].

Д.К. Кирнарская в своих исследованиях большое значение отводит таким музыкальным способностям, как интонационный слух, чувство ритма, аналитический слух, архитектурно-слух. По мнению Д.К. Кирнарской, интонационный слух пред-

ставляет собой «механизм восприятия и расшифровки содержательных параметров музыки, опирающийся на ее психофизиологические свойства: тембр и темп, динамику, артикуляцию и акцентуацию, а также на общую направленность и контур мелодико-ритмического движения» [9, с. 97]. Следующей по значимости музыкальной способностью Д.К. Кирнарская считает чувство ритма. Наряду с интонационным слухом, чувство ритма составляет «самые нижние и глубокие «этажи» музыкального таланта: без понимания смысла музыкального высказывания, его общего содержания и направленности (интонационный слух) а также принципов и структуры его временной организации (чувство ритма) никакая музыкальная деятельность осуществляться не может» [9, с. 131]. Аналитический слух, являющийся, по мнению Д.К. Кирнарской, операционным центром музыкального таланта, включает в себя такие компоненты, как чувство музыкальной высоты, чувство музыкального интервала, ладовое чувство, гармонический слух, внутренний слух и музыкальную память. Архитектурно-слух позволяет улавливать «закономерности строения музыкальной формы на всех ее уровнях» [9, с. 234].

Довольно емкое определение музыкальным способностям дает В.П. Анисимов. Он определяет музыкальные способности как совокупность «психомоторных, чувственно-эмоциональных и рациональных функциональных свойств субъекта, проявляющихся в его эмоциональной отзывчивости на музыку и успешной реализации музыкальной деятельности» [15]. По мнению С.Ю. Головина, музыкальные способности представляют собой индивидуально-психологические особенности личности, в состав которых входят:

- природная слуховая чувствительность, обуславливающая анализ естественных, речевых или звуков;

- развившееся в труде и социальном общении субъективное отношение к речевым и музыкальным интонациям, выраженное в виде эмоциональной реакции.

Эти особенности в своем развитии «образуют систему со сложными динамическими связями между отдельными способностями» [16, с. 175]. С.Ю. Головин в структуре способности выделяет основные, общие и специальные способности. К основным способностям, требуемым для всех видов музыкальной деятельности, по его классификации относятся:

- ладовое чувство, т.е. способность переживать отношения между звуками как выразительные и содержательные;

- музыкально-слуховые представления – способность прослушивать «в уме» ранее воспринятую музыку, составляющую основу для музыкального воображения, формирования музыкального образа и развития музыкального мышления;

- музыкально-ритмическое чувство – способность воспринимать, переживать, точно воспроизводить и создавать новые ритмические сочетания.

К общим музыкальным способностям, по мнению С.Ю. Головина, относятся музыкальная память, психомоторные способности (исполнительское мастерство).

Специфическим синтезом способностей и доминирующим показателем музыкально одаренной личности С.Ю. Головин видит музыкальность, в основе которой лежит эмоциональная отзывчивость на музыку. Сходной точки зрения придерживаются и другие авторы (Ю.Б. Алиев, О.П. Радынова и др.).

Таким образом, по мнению большинства исследователей, основными музыкальными способностями являются *музыкальный слух в единстве звуковысотных, ладовых, гармонических, тембровых, динамических компонентов, чувство ритма, музыкальная память, музыкальная отзывчивость (музыкальность)*.

Способности, в том числе и музыкальные, по утверждению Б.М. Теплова являются результатом развития, врожденными могут лишь анатомо-физиологические особенности, т.е. задатки, которые лежат в основе развития способностей. Следовательно, развитие музыкальных способностей будет осуществимо в результате участия ребенка в такой специально организованной деятельности, в которой врожденные задатки могут проявиться [7]. Говоря о развитии способностей нельзя подразумевать какое-либо завершенное действие, так как способности не существуют в статике. Способности, не востребованные в деятельности, регрессируют. В тоже время, создание условий для развития какой-либо способности, инициирует процесс перехода к более высокой ступени развития. «Выявившиеся у ребенка музыкальные способности ни в коей мере не гарантируют, что ребенок будет музыкантом. Чтобы это произошло, необходимы специальное обучение, музыкальный инструмент, ноты, огромная выдержка и терпение, свободное время, хорошее состояние здоровья и мно-

гие другие условия, без которых способности могут заглухнуть, так и не развившись» [17, с. 208].

Таким образом, под развитием музыкальных способностей детей следует понимать комплексную целенаправленную совместную деятельность педагога и учащегося по актуализации

творческого потенциала личности ребенка, сочетающую развитие музыкальных способностей с организованной направленной художественно-творческой активностью детей, соответствующей их личностным потребностям и психофизиологическим возрастным особенностям.

Библиографический список

1. Венгер Л.А. *Педагогика способностей*. Москва, 1973.
2. Seashore C. *Psychology of music*. New York – London, 1960.
3. Ревеш Г. *Раннее проявление одаренности и её узнавание. Классические тексты*. Москва, 2006.
4. Kries J.A.v. *Wer ist musikalisch? Gedanken zur Psychologie der Tonkunst*. Saarbrücken, 2007.
5. Римский-Корсаков Н.А. О музыкальном образовании. *Полное собрание сочинений*. Москва, 1963, Т. 2: 175–212.
6. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург, 2000.
7. Теплов Б.М. Избранные труды. *Сочинения*: в 2 т. Москва, 1985; Т. 1.
8. Тарасова К.В. *Онтогенез способностей*. Москва, 1988.
9. Кирнарская Д. К. *Психология специальных способностей. Музыкальные способности*. Москва, 2004.
10. Асафьев Б.В. *Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании*. Ленинград, 1973.
11. Ветлугина Н.А. *Музыкальное развитие ребёнка*. Москва, 1968.
12. Остроменский В.Д. *Восприятие музыки как педагогическая проблема*. Киев, 1975.
13. Баренбойм Л.А. *Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства*. Ленинград, 1969.
14. Цыпин Г.М. *Проблемы развивающего обучения в преподавании музыки*. Диссертация доктора педагогических наук. Москва, 1977.
15. Анисимов В.П. *Диагностика способностей детей*. Москва, 2004.
16. Головин С.Ю. *Словарь практикующего психолога*. Минск, 1998.
17. Петровский А.В. *Психология о каждом и каждому о психологии*. Москва, 1996.

References

1. Venger L.A. *Pedagogika sposobnostej*. Moskva, 1973.
2. Seashore C. *Psychology of music*. New York – London, 1960.
3. Revesh G. *Rannee proyavlenie odarennosti i ee uznvanie. Klassicheskie teksty*. Moskva, 2006.
4. Kries J.A.v. *Wer ist musikalisch? Gedanken zur Psychologie der Tonkunst*. Saarbrücken, 2007.
5. Rimskij-Korsakov N.A. O muzykal'nom obrazovanii. *Polnoe sobranie sochinenij*. Moskva, 1963, T. 2: 175-212.
6. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*. Sankt-Peterburg, 2000.
7. Teplov B.M. *Izbrannnye trudy. Sochineniya*: v 2 t. Moskva, 1985; T. 1.
8. Tarasova K.V. *Ontogenez sposobnostej*. Moskva, 1988.
9. Kirnarskaya D. K. *Psihologiya special'nyh sposobnostej. Muzykal'nye sposobnosti*. Moskva, 2004.
10. Asaf'ev B.V. *Izbrannnye stat'i o muzykal'nom prosvveschenii i obrazovanii*. Leningrad, 1973.
11. Vetlugina N.A. *Muzykal'noe razvitie rebenka*. Moskva, 1968.
12. Ostromenskij V.D. *Vospriyatie muzyki kak pedagogicheskaya problema*. Kiev, 1975.
13. Barenbojm L.A. *Voprosy fortepiannoj pedagogiki i ispolnitel'stva*. Leningrad, 1969.
14. Cypin G.M. *Problemy razvivayushego obucheniya v prepodavanii muzyki*. Dissertaciya doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1977.
15. Anisimov V.P. *Diagnostika sposobnostej detej*. Moskva, 2004.
16. Golovin S.Yu. *Slovar' praktikuyushego psihologa*. Minsk, 1998.
17. Petrovskij A.V. *Psihologiya o kazhdom i kazhdomu o psihologii*. Moskva, 1996.

Статья поступила в редакцию 05.05.17

УДК 37.013.75::792

Vyazigin N.D., senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: olgamelnik82@mail.ru

Starkov G.V., senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: olgamelnik82@mail.ru

SPECIFIC FEATURES OF RHYTHM IN THEATRICAL ART. In the work from the point of view of the use in the theatrical pedagogical process, the specificity of rhythm in the theatrical art is investigated. It is proved that in the works of art the violation of the alternation of periods is the "fundamental quality of rhythm", the connection between the objective and the subjective side of the rhythm is manifested in their integral continuity and simultaneity: "the sense of rhythm" arises not only in the process of perception of the rhythmic basis of the work of art, but also in manifestations of apparently arrhythmic. It is emphasized that the rhythm of the play, the performance is not contained in any "rhythmic links" or "units of rhythm", but is located inside the entire artistic structure of the work. It is concluded that the emotional tension of the viewer from the emotional tension of the performers, and one of the ways to create an emotional stress of the rhythm is the destruction of the pattern of thinking.

Key words: rhythm, emotional stress, constant rhythm, law of aggravation, system arrhythmic zigzags, visual experience, theory of emotions.

Н.Д. Вязигин, доц. Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул, E-mail: olgamelnik82@mail.ru

Г.В. Старков, доц. Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул, E-mail: olgamelnik82@mail.ru

ТЕАТРАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА: ОСОБЕННОСТИ РИТМА В СЦЕНИЧЕСКОМ ИСКУССТВЕ

В работе с точки зрения использования в театральном педагогическом процессе исследуется специфика ритма в сценическом искусстве. Доказывается, что в художественных произведениях нарушение чередования периодов является «фундаментальным качеством ритма», связь объективной и субъективной стороны ритма проявляется в их целостной неразрывности и одновременности: «чувство ритма» возникает не только в процессе восприятия ритмической основы художественного произведения, но и явлениях явно аритмичных. Подчеркнуто, что ритм пьесы, спектакля не заключен в каких-то «ритмических звеньях» или «единицах ритма», а находится внутри всей художественной структуры произведения. Сделаны выводы, что эмоциональное напряжение зрителя зависти от эмоционального напряжения исполнителей, а одним из способов создания эмоционального напряжения ритма – является разрушение шаблона мышления.

Ключевые слова: ритм, эмоциональное напряжение, константа ритма, закон обострения, система аритмических зигзагов, зрительское переживание, теория эмоций.

Известно, что круг явлений, охваченных ритмическими процессами, безграничен. Его сфера простирается от макро- до микромиров. Установившееся в науке понятие ритма обозначает явление объективного мира, имеющее в своей основе определённую периодичность, закономерное чередование, повторение, цикличность и т. п.

Давно замечено и научно обосновано влияние ритмических процессов окружающей нас природы на физиологическую деятельность живого организма, в том числе и человека. Но окружающие нас ритмы воздействуют в немалой степени и на нашу психику. В этом смысле театральные педагог и режиссер О.Л. Кудряшов говорит о ритме как инструменте адаптации человека к внешней среде [1]. Именно поэтому и, в первую очередь, привлекают нас ритмы художественных произведений. Можно привести бесконечный ряд примеров, подтверждающих воздействие художественных творений силой ритма на психику зрителя, читателя или слушателя. «Ощущение ритма» – это и есть то эмоциональное состояние, которое многие исследователи для упрощения и краткости определяют словом «ритм».

Таким образом, возникает затруднение в определении понятия ритм. Заключается оно в том, что не всегда понятно, что имеется в виду: ритм, как объективная реальность, созданная художником и выраженная в периодических закономерностях, повторах и чередованиях, или субъективное чувство, ощущение, эмоциональное состояние, возникающее в процессе восприятия этих художественных реальностей.

Затруднение заключено в том, что ритм обладает многоплановым спектром психологического воздействия и способен вызвать целую гамму всевозможных чувств и эмоциональных состояний, к тому же разной интенсивности. Воспринимая один ритм, мы испытываем приятное успокоение: положительные эмоции, как правило, результат воздействия чётких ритмических структур. Другой ритм способен создать нервное напряжение, проявляющееся в дикой психической разрядке. Такой «разброс» эмоциональных состояний необыкновенно усложняет объект исследования.

И, наконец, не все художественные произведения обладают чётко выраженной ритмической структурой. Если в поэзии, музыке, изобразительном искусстве, архитектуре мы более или менее легко можем найти метрическую основу ритма (это такты, секвенции, репризы, длительности звука, рифмы, постоянства строфы и размеров, повторение узоров орнамента, чередование окон, колон, конструкций и т. п.), то в других видах художественных произведений мы вряд ли сможем вычленить «ритмическое звено», «единицу ритма». Это особенно трудно сделать в рассказе, повести, романе, драматическом произведении, выраженном прозой (если не брать во внимание деление на главы, акты, разделы). Однако мы вряд ли сможем отказать произведениям, написанным прозой, в отсутствии ритма и эмоционального воздействия на нашу психику.

Чтобы разрешить все эти трудности относительно понятия сценического ритма в процессе восприятия художественного произведения, его особенностей, закономерностей и отклонений, обратимся к другим видам искусства, а также к явлениям ритма вне сферы творчества.

Изучая метрическую структуру поэтических и музыкальных произведений, ряд исследователей обнаружил, что в этих произведениях постоянно нарушается строгое чередование периодов. С.М. Бонди пришёл к выводу, что «Художественный ритм всегда заключает в себе две стороны: 1. Равномерность, закономерность процесса; 2. Постоянные художественно-выразительные отклонения от этой равномерности» [2, с. 231]. В.Н. Холопова пишет: «Процесс ритмического формообразования протекает как взаимодействие двух фундаментальных и противоположных качеств ритма – регулярность и нерегулярность» [3, с. 428]. Следовательно, для художественных произведений строгое чередование периодов не столь уж и обязательно. Более того, их нарушение вводится в ряд «фундаментальных качеств ритма». Само собой разумеется, что, исследуя объективную сторону ритма художественных произведений, авторы не отделялись от его субъективного восприятия. Условимся, что в дальнейшем под понятием ритм мы также будем понимать неразрывную связь объективной и субъективной стороны этого явления в их целостной неразрывности и одновременности.

Таким образом, выяснилось, что «чувство ритма» или эмоциональное состояние возникает не только в процессе восприятия ритмической основы художественного произведения, но и при восприятии художественных явлений явно аритмичных.

В одних случаях эмоциональное поле создаётся системой закономерностей, в других – их явным нарушением. Это вносит путаницу в определении понятия ритм.

Более того: при пристальном внимании оказалось, что эмоция, чувство ритма, возникает не только при восприятии метрической основы, заложенной в форме художественного произведения, но и всего произведения в целом. Определяя сущность музыкального ритма, В.Н. Холопова пишет, что ритм в музыке глубоко специфичен и что музыкальный ритм – это временная и акцентная сторона мелодии, гармонии, тембра и всех других элементов музыки [3]. Нам думается, что ритм специфичен в любом виде искусства, т. к. в каждом виде искусства используется только ему присущий материал, собственная технология и метод структурной организации содержания и формы. Поэтому наиболее точно, по нашему мнению, о ритме сказал Рабиндранат Тагор. «Ритм, – говорил он, – не есть простое соединение слов согласно определённому метру; ритмичными могут быть те или иные согласования идей, музыка мыслей, подчиненная тонким правилам их распределения» [4, с. 96]. Такой взгляд на ритм необычайно важен для его понимания в сценическом искусстве, т. к. даёт нам право утверждать, что ритм пьесы, спектакля не заключён в каких-то «ритмических звеньях» или «единицах ритма», а находится внутри всей художественной структуры произведения, в его форме и содержании.

Восприятие ритма, механизм этого процесса наиболее полно описал французский исследователь А. Моля. Он исходит из двух основных констант ритма: периода и предсказуемости. «Явление периодически, – пишет А. Моля, – если оно повторяется тождественно самому себе через определённый интервал времени (или пространства), именуемый периодом» [5, с. 119]. Вычленение и изучение отдельного повторяющегося явления в цепи периодов даёт нам возможность «предвидеть его протекание как угодно далеко и полностью знать его» [5, с. 119]. Именно повторяющиеся периодически явления, «когда они приходят регулярно, нас приводят к понятию ритма» [5, с. 121]. Однако, замечает А. Моля, явление, амплитуда его периода, должно протекать в масштабе нашего восприятия.

Рассмотрим ещё одну константу, предложенную А. Моля. Он излагает мысль следующим образом: периодичность связана с повторением. Повторение предполагает множественность явлений, т. е., навязывает разуму возможность многократности, но многократное повторение, если оно возникает бессистемно, беспорядочно, не вызывает чувства ожидания и воспринимается нами как единственность. Наблюдается такая последовательность: единственность (явление непредсказуемо, неожиданное), повторение (явление возможно, но непредсказуемо), явление изохронно (предсказуемо случайно) и явление периодически (предсказуемо, ожидаемо). Ожидание – главное условие предсказуемости. [4] «Понятие ритма, – пишет А. Моля, – связано с понятием ожидания: после какого-то события ожидают следующего» [5, с. 121]. Однако, пишет он далее: «...это ожидание не является уверенностью, ожидание – это надежда, точнее своеобразное пари, основанное на предшествующем: в каждый момент индивидуум, находящийся под воздействием ритма, «бьётся об заклад», что в конце примерно того же временного интервала явление повторится...» [5, с. 121], и далее: «Однако тот факт, что ожидание это не является уверенностью, подсказывает, что в один прекрасный момент ожидания будет обманут, ибо нет никаких оснований считать, что явление, каково бы оно ни было, будет длиться бесконечно долго» [5, с. 122]. Если вникнуть в высказывания А. Моля, можно разобраться в психологическом механизме возникновения чувств и эмоций, связанных с понятием ритм.

Прежде чем перейти непосредственно к разбору сценического ритма, остановимся ещё на одной его особенности. Неопределённо долго длящийся ряд периодических явлений перестаёт нами восприниматься, т. к., не несёт для нас ничего нового – информация равна нулю. И в силу этого наше отношение к ритму становится эмоционально индифферентным.

Для приобретения опыта, научения действию однотипная ситуация должна быть повторена несколько раз. При постоянных повторах ситуации возникает механичность действий, а такой автоматизм в поступках не требует эмоциональных затрат, т. к., возникает привыкание, не требующее поиска, психических усилий. Такое состояние, не соотносимо с чувством ритма. Экспериментально доказано, что с увеличением однообразной деятельности снижается эмоциональный тонус. Именно таким однообразным процессом часто бывают репетиции и даже спектакли.

такли. В результате отсутствия творческого начала появляется штамп – привычное, бесстрастное повторение заученных поз, интонаций, жестов, мизансцен. Однако творческий процесс – это всегда «езда в неизвестное», сулящее неожиданные и непредсказуемые (хотя и ожидаемые, угадываемые) находки. Но «неожиданности» и «непредсказуемости» не должны выходить за рамки определённой детерминированной, логически понятной для нас системы или жанровой договорённости. А.В. Эфрос писал: «...в нашей игре непрерывность, но не нудная, а полная всевозможных психологических смысловых, да и формальных неожиданностей. Неожиданности не обязательно лежат на поверхности самого текста. Их, как и смысл, ещё надо уметь извлекать. Неожиданные повороты нужно ещё открывать для себя и должен ещё быть вкус к подобным открытиям. Неожиданности должны быть запланированными, отретированными, найденными во время серьёзного анализа. А потом уже известные нам неожиданности должны опять неожиданно играть» [6, с. 295].

Значит, один из путей создания эмоционального напряжения ритма – умение найти в структуре пьесы такие коллизии, такие повороты в сюжете, каких ещё никто не создавал. Так, например, главным действующим лицом комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума» традиционно считается Чацкий. Его монологи, дерзкие и смелые, определяют конфликт с обществом Фамусовых, Молчалиных, Скалозубов, очерчивая идейное звучание пьесы. В.Э. Мейерхольд же в своём спектакле перенёс акцент на личность Фамусова. Исходя только из предлагаемых обстоятельств комедии, насколько не нарушая её сюжета и структуры, сделав Фамусова не 65-летним брюзгой, каким он обычно представляется, а мощным и крепким 40 – 45летним вельможей, твёрдо усвоившим реакционные идеи своего времени. В.Э. Мейерхольд создал спектакль о силе реакции, способной задушить всё живое и свежее. Для 20-х годов, когда был поставлен спектакль, эта идея была необычайно актуальна и своевременна. В 60-е годы Г.А. Товстоногов главным действующим лицом делает Молчалина, опять же ничего не меняя в сюжете и структуре пьесы. Он только переносит акценты. И К. Лавров создаёт необычайно актуальный по тем временам образ циника и приспособленца. Спектакль «Горе от ума» в постановке Г.А. Товстоногова – это спектакль о людях, «умеющих жить», устраивать свои делишки, втихомолку и в открытую издевающихся над идеалистами Чацкими. Подчеркнём ещё раз: ни один из режиссёров ничего не менял в комедии А.С. Грибоедова. Смещалось только отношение к персонажам и событиям. Молчалин-Лавров не только объясняет свои принципы жизни Чацкому-Юрскому, он его учит жить, «покровительствует» неудачнику.

По этому поводу полезно вспомнить высказывание Л.В. Варпаховского, который говорил: «Пьеса величина постоянная, и только отношение к пьесе – величина переменная» [7, с. 186]. Поэтому знакомая нам в сущности пьеса в иной постановке кажется нам незнакомой и интересной.

Естественно, что, смещая смысловые акценты, усиливая или приглушая звучание тех или иных образов, режиссёр часто делает неожиданные распределения на роли, назначая тех актёров, которые в наибольшей степени смогут выразить его замысел. Но немаловажным является и желание уйти от сложившегося стереотипного представления о персонаже пьесы, разрушить шаблон мышления. И часто спектакль и пьеса приобретают новую смысловую нагрузку, а необычный взгляд на знакомый нам образ интригует и обостряет наш интерес. При этом следует учитывать тот факт, что театр может синтезировать ритмы, присущие другим видам искусства. Мизансцена может использовать специфику ритмов танца или скульптуры, свет и декорации – изобразительного искусства, музыка воздействует на эмоции собственными ритмами, воздействуя на психику.

Другой путь усиления эмоционального напряжения спектакля заключается в умении режиссёра в процессе анализа выстроить систему экстремальных ситуаций и реализовать её в процессе постановки спектакля. В основе такого пути лежит «закон обострения предлагаемых обстоятельств». Герои драматических произведений, авторы которых с наибольшей полнотой отразили противоречия своего времени, проживают свою сценическую жизнь на пределе человеческих возможностей. Предлагаемые обстоятельства можно настолько обострить, настолько сделать их экстремальными, что герои наших спектаклей вынуждены будут существовать в них на самом высшем эмоциональном пределе. Хотя внешне это и необязательно будет иметь экспрессивную яркость.

Хорошо известно, что эмоциональное напряжение зрителя будет зависеть, главным образом, от эмоционального напряжения исполнителей. Насколько эмоционально актёры будут воспринимать ситуации, предложенные автором (предлагаемые обстоятельства), насколько будут верить в них и «тратиться» в процессе действия, настолько и зритель будет захвачен происходящим на сцене. М. Захаров писал: «Ситуации, в которых оказываются наши герои, должны вызывать обязательное зрительское переживание» [8, с. 364]. Умение заставить зрителя сопереживать исполнителю является профессиональным качеством. В основе всякого сопереживания лежит «заражение». Естественно, чтобы «заражать» зрителя, исполнитель сам должен быть эмоционально «заражён». Попытаемся рассмотреть механизм возникновения эмоций и разобраться, насколько он применим к актёрскому мастерству. Для этого нам придётся обратиться к теории эмоций П.В. Симонова.

В упрощённом изложении она выглядит следующим образом: степень эмоционального напряжения зависит от: а) величины и значимости потребности индивида; б) имеющейся в его наличии информации о путях удовлетворения данной потребности; в) наличия времени для решения вопроса о способах удовлетворения этой потребности. Нам же, имеющим дело с человеческими характерами, очевидно, следует добавить: и от темперамента создаваемого образа. [9]

Применим теорию П.В. Симонова к актёрскому мастерству. Уже в процессе анализа пьесы режиссёр, определяя цель и стремление действующего лица, обязан понять, что движет поступками героя, чего он хочет, каковы его желания, хотения, нужда или потребность. Согласно закону обострения предлагаемых обстоятельств, режиссёр должен так выстроить линию поведения героя, чтобы он существовал на пределе своего психического напряжения. Для этого необходимо, чтобы предлагаемые обстоятельства для героя были экстремальными, а его хотения и желания доходили до самого предела.

Естественно, что, если нам ничто не мешает реализовать нашу потребность – мы не волнуемся, но, если возникают на пути препятствия, это заставляет нас искать выход из создавшегося положения. Требуется информация: как, каким способом достичь желаемого? Уровень эмоционального напряжения будет зависеть от имеющегося в наличии количества информации. Эта величина находится где-то между нулем и крайним пределом. Поэтому каждый миг пребывания актёра на сцене – это мучительный поиск, как, каким способом достичь желаемого. Естественно, что каждая драматическая ситуация, исходя из конкретных предлагаемых обстоятельств, характеров, жанра, идейной концепции спектакля, требует своей меры эмоционального напряжения, своего ритмического накала.

Если же мы обострим предлагаемые обстоятельства крайним дефицитом времени для решения возникших затруднений, степень эмоционального накала мгновенно повысится. В создавшейся сценической ситуации дефицит времени потребует от героя изменить или темп (скорость) решения задачи, или интенсивность (ритм) при прежнем темпе. Иногда скорость и интенсивность могут совпадать. Но так или иначе, темп и ритм неразрывно связаны, что и позволило К.С. Станиславскому объединить их в единое понятие темпо-ритм.

Рассказывают, что когда гениальный М. Чехов играл роль Хлестакова, создавалось впечатление, будто он полностью переживает текст роли. Когда же сверились с пьесой, оказалось, что М. Чехов не позволил ни одной «отсебятины». Насколько же то, что он произносил, было и неожиданным и возможным (т. к., он не разрушал психологического единства пьесы и спектакля)! Поэтому профессиональное мастерство как режиссёра, так и актёра, заключается в умении найти такие необычные (в своей обычности) средства выражения, которые постоянно заставляли бы зрителя с беспокойством и напряжением следить за тем, как, каким способом актёр выйдет из создавшегося положения. Удивляться и восхищаться той простоте и необычности, с которой он это делает. К тому же, каждый раз по-разному в одном и том же спектакле.

Таким образом, ритм в сценическом искусстве – это, по выражению М. Захарова, «система аритмических зигзагов» [8, с. 350] или непредсказуемый выход из экстремальных ситуаций. Это степень эмоционального напряжения, которая возникает одновременно на сцене и в зрительном зале. Из всего вышеизложенного мы можем сделать заключение, что в этом и состоят специфические особенности ритма в сценическом искусстве.

Библиографический список

1. Кудряшов О.Л. Ритм образа. Создание актерского образа: теоретические основы. Составители и ответственные редакторы Н.А. Зверева, Д.Г. Ливнев. Москва, 2008.
2. Бонди С.М. О ритме. Контекст. Москва, 1974.
3. Холопова В.Н. Формы музыкальных произведений. Санкт-Петербург, 2013.
4. Тагор Р. Религия художника. Восточный альманах. 1961; 4.
5. Моль А. Теория импровизации и эстетическое восприятие. Москва, 1966.
6. Эфрос А.В. Репетиция – любовь моя. Москва, 1993.
7. Варпаховский Л.В. Наблюдения. Анализ. Опыт. Москва, 1978.
8. Захаров М. Режиссура зигзагов и монтаж экстремальных ситуаций. Мастерство режиссёра. I–V курсы. Москва, 2007.
9. Симонов П.В. Что такое эмоция? Москва, 1966.

References

1. Kudryashov O.L. Ritm obraza. Sozdanie akterskogo obraza: teoreticheskie osnovy. Sostaviteli i otvetstvennye redaktory N.A. Zvereva, D.G. Livnev. Moskva, 2008.
2. Bondi S.M. O ritme. Kontekst. Moskva, 1974.
3. Holopova V.N. Formy muzykal'nykh proizvedenij. Sankt-Peterburg, 2013.
4. Tagor R. Religiya hudozhnika. Vostochnyj al'manah. 1961; 4.
5. Mol' A. Teoriya improvizacii i 'esteticheskoe vospriyatie. Moskva, 1966.
6. 'Efros A.V. Repeticiya – lyubov' moya. Moskva, 1993.
7. Varpahovskij L.V. Nablyudeniya. Analiz. Opyt. Moskva, 1978.
8. Zaharov M. Rezhissura zigzagov i montazh 'ekstremal'nykh situacij. Masterstvo rezhissiera. I-V kursy. Moskva, 2007.
9. Simonov P.V. Chto takoe 'emociya? Moskva, 1966.

Статья поступила в редакцию 02.06.17

УДК 378.1.048.2

Dolgova N.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia),
E-mail: 7589@list.ru

Alkova L.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: ala@gasu.ru

Chistyakova V.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia),
E-mail: valenchis@yandex.ru

Lebedev S.A., teacher, Gorno-Altai State Polytechnical College n.a. M.Z. Gnezdilov (Gorno-Altai, Russia),
E-mail: swetcka13@mail.ru

DEVELOPMENT OF THE INFORMATIONAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS IN THE RESEARCH WORK WHEN USING MOODLE E-LEARNING MANAGEMENT SYSTEM. The paper considers the problem of developing the informational and communicative competence of students in research work by using Moodle E-Learning Management System Moodle in the educational process of Gorno-Altai State University. The authors have made an attempt to generalize the accumulated statistical and empirical material on the formation of the informational and communicative competence of students in the research work, which is obtained in the process of teaching a special course "Methodology of Students' Independent Research Work". As the conclusion the researchers state that the instruction of students with the help of educational tools, described in this paper, raises the degree of the development of the informational and communicative competence of students in their research work.

Key words: informational and communicative competence of students, Moodle e-learning management system, research activity, higher education.

Н.В. Долгова, канд. пед. наук, доц. Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск,
E-mail: 7589@list.ru

Л.А. Алькова, канд. пед. наук, начальник отдела телекоммуникаций и веб-технологий Управления информатизации Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: ala@gasu.ru

В.А. Чистякова, канд. пед. наук, доц. Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск,
E-mail: valenchis@yandex.ru

С.А. Лебедева, преп. Горно-Алтайского государственного политехнического колледжа имени М.З. Гнездилова, г. Горно-Алтайск, E-mail: swetcka13@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В НИД ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ СИСТЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ MOODLE

Статья выполнена при финансовой поддержке гранта РГНФ № 16-1604007

В статье рассматривается проблема формирования ИКТ-компетентности студентов в научно-исследовательской деятельности при использовании системы дистанционного обучения Moodle в образовательном процессе Горно-Алтайского государственного университета. Авторами предприняты попытки обобщить накопленный статистический и эмпирический материал по формированию ИКТ-компетентности студентов в научно-исследовательской деятельности, полученный в процессе преподавания спецкурса «Методология самостоятельной научной работы студентов». Представленный материал позволяет сделать вывод, что обучение студентов с помощью педагогических средств, описанных в статье, повышает уровень сформированности ИКТ-компетентности студентов в НИД.

Ключевые слова: ИКТ-компетентность студентов, система дистанционного обучения Moodle, научно-исследовательская деятельность, высшее образование.

В условиях глобализации мировой экономики, перехода к рыночным отношениям в России выдвигаются принципиально новые требования к содержанию системы образования. Изменение миссии человека диктует новые требования к личности молодого члена общества, к его профессиональной подготовке.

Это обуславливает социальный заказ системе образования на подготовку не только грамотной, интеллектуальной, компетентной, но и творчески развивающейся личности, имеющей навыки научно-исследовательской деятельности, способной к созданию новых технологий, соответствующих мировым стандартам.

Реагируя на запросы общества, система высшего образования выдвигает на первое место в качестве своих стратегических целей подготовку высокообразованного специалиста, не только владеющего большим объемом необходимой информации, но и обладающего готовностью к непрерывному самообразованию. Поэтому приоритетным направлением в работе высших учебных заведений сегодня является такая организация образовательного процесса, где каждый студент мог бы стать субъектом собственного развития, а одной из актуальных задач вузовского образования является развитие у студентов способов получения и переработки информации путем ведения научно-исследовательской деятельности в рамках компетентностного подхода, реализацию которого невозможно представить без применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Именно они являются одним из важнейших инструментов решения поставленных задач. Широкий выбор тех или иных ИКТ позволяет использовать в образовательном процессе вуза различные доступные технологии. Это могут быть системы дистанционного обучения; академические и профессиональные социальные сети [1; 2]; технология веб-квеста и многое другое.

Система дистанционного обучения – это программный продукт, обеспечивающий взаимодействие обучающегося с преподавателем на расстоянии средствами телекоммуникаций, отражающий все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения). В нашем исследовании для формирования ИКТ-компетентности студентов при ведении научно-исследовательской деятельности (НИД) использовалась свободно-распространяемая система дистанционного обучения Moodle, которая является частью электронной информационно-образовательной среды Горно-Алтайского государственного университета [3]. Данная система при формировании ИКТ-компетентности студентов в НИД позволяет реализовать все виды занятий по дисциплине и включает в себя: средства изучения теоретических основ дисциплины; средства поддержки практических занятий; лабораторный практикум; средства поддержки выполнения проектов и расчетных заданий; средства контроля знаний, позволяющие студентам самостоятельно отслеживать уровень усвоения изучаемого материала; средства взаимодействия между преподавателем и обучающимися в процессе изучения дисциплины, позволяющие формировать коммуникативный компонент ИКТ-компетентности студентов; методические рекомендации по изучению как всей дисциплины, так и отдельных объектов в ее составе; средства упорядочения процесса изучения дисциплины.

Наличие перечисленных выше компонентов позволяет реализовать в системе дистанционного обучения Moodle процесс формирования ИКТ-компетентности студентов в НИД с учетом всех требований к образовательному процессу.

Опытно-экспериментальная работа по формированию ИКТ-компетентности студентов при ведении НИД проводилась на 1 курсе психолого-педагогического факультета Горно-Алтайского государственного университета направления подготовки: 44.03.02 Психолого-педагогическое образование. Профиль Психология образования; 44.03.05 Педагогическое образование. Профили: Дошкольное образование и Иностранный язык, Физическая культура и Безопасность жизнедеятельности. Количество обучающихся 30 человек. При получении объективных результатов в ходе опытно-экспериментальной работы использовалась самооценка сформированности уровней ИКТ-компетентности студентов в НИД по девяти критериям: аксиологический, мотивационный, целеполагающий, когнитивный, операционный, технологический, рефлексивный, коммуникативный [4, с. 106].

На констатирующем этапе нами осуществлен анализ нормативных документов, регламентирующих применение ИКТ-технологий в вузе, государственных образовательных стандартов по направлению подготовки. Целью являлось выявление состояния уровня сформированности ИКТ-компетентности студентов, наличия проблемных мест. Результаты анализа подтвердили наши предположения о том, что студенты не обладают достаточными знаниями о роли ИКТ-технологий в образовательной и научно-исследовательской деятельности.

Формирующий эксперимент проводился в два этапа: приобретение первоначальных знаний, формирование и развитие мотивации у студентов к ИКТ в НИД, через использование социальной сети Moodle, систематизацию теоретических знаний о роли ИКТ в научно-исследовательской деятельности.

Первый этап реализовывался посредством преподавания спецкурса «Методология самостоятельной научной работы сту-

дентов», в процессе которого происходило овладение знаниями о сущности научно-исследовательской деятельности, методологических компонентов и методов исследования, логики и организации научного исследования, особенностей научного поиска, развитие мотивации и формирование навыков самообразования.

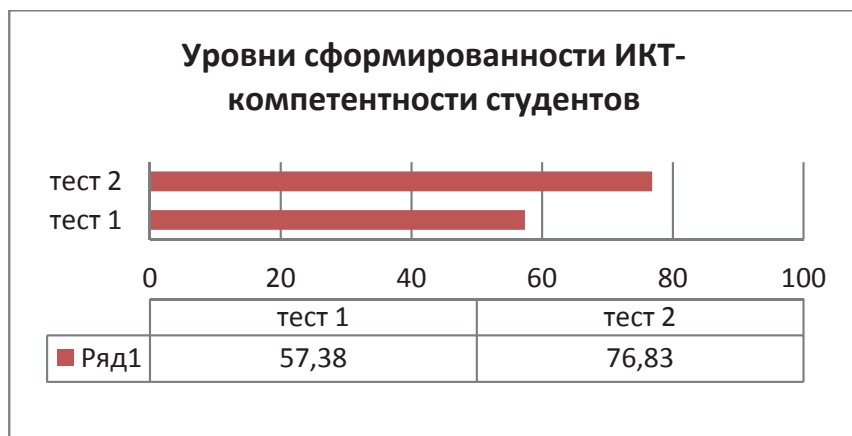
Содержательно настоящий курс был представлен теоретической и практической частями. В теоретической части курса последовательно освещались вопросы, касающиеся индивидуальных особенностей и требований к ученому-исследователю и организации научного поиска. Знания, полученные при изучении спецкурса, способствовали обогащению представлений студентов о научно-исследовательской деятельности, расширению научного мировоззрения, развитию научного стиля мышления.

Мотивация студентов университета к научно-исследовательской деятельности представлялась нам первичной в цепочке процесса формирования ИКТ-компетентности студентов в научно-исследовательской деятельности, так как любая деятельность должна изначально приобрести мотивирующую силу, стать личностно значимой. Мотивационный подход был сориентирован в первую очередь на формирование отношений каждого студента к своей научно-исследовательской деятельности. Мотивационно-ценностное отношение к научно-исследовательской деятельности у студентов формировалось практически на каждом занятии, для этого использовались достижения в различных областях наук, личный пример ведущих преподавателей, а также достижения студентов-сокурсников. Второй этап предусматривал систематизацию и развитие теоретических знаний студентов о процессе и результатах НИД, формирование знаний по вопросам методологии и методики проведения исследований. Этап проходил при выполнении исследовательского проекта и выполнения мультимедийной презентации. Составление проекта и презентация помогали студентам наиболее полно изучать методологию и логику научного исследования, овладевать методикой работы с различными источниками информации, учила последовательности при подготовке и правильному оформлению исследовательской работы. Активно использовались разнообразные коммуникативные образовательные технологии: групповые формы занятий, рефлексивные процедуры, самооценочная деятельность. Информационно-коммуникационные технологии позволяли войти в информационное пространство и ознакомиться с научной информацией, представленной на образовательных порталах Internet. Эти приемы работы помогали перейти от репродуктивного способа освоения научных ценностей, норм, научной информации к продуктивному, что позволяло студентам более осмысленно действовать в заданных научных ситуациях, ставить и достигать собственные цели.

Выполнение проекта предусматривало следующие этапы: оформление замысла проекта; планирование проектной деятельности; выполнение (реализация замысла) проекта; проверку и оценку результатов проектной деятельности; рефлексия; процедуру защиты проекта. Выполняя проект, студенты решали субъективно-значимую проблему, в процессе чего основное время отводилось для самостоятельной работы с различными информационными и техническими ресурсами. Процедура защиты проекта состояла в оценивании: качества доклада (полноты представления результатов работы); аргументированности выводов; объема и глубины знаний по теме исследования; культуры речи (терминологии языка); использования наглядных средств; способа демонстрации конечного проектного продукта; способности к удержанию внимания аудитории; умения отвечать на вопросы.

Целью эксперимента было проверить правильность теоретических положений, доказать эффективность применения системы дистанционного обучения Moodle в реальной практике университета для повышения уровня сформированности ИКТ-компетентности студентов в НИД. Результативность подтверждалась данными самооценки уровня сформированности ИКТ-компетентности студентов в НИД. Статистический анализ полученных данных проводился в течение всех этапов формирующего эксперимента. В результате, на конец опытно-экспериментальной работы, была зафиксирована возрастающая динамика повышения уровня сформированности ИКТ-компетентности студентов в НИД с 57,38 % до 76,83% (рис. 1).

Для определения достоверности результатов эксперимента использовался t-критерий Стьюдента для зависимых выборок. На основе этого критерия осуществлялась проверка выдвигаемых гипотез о статистической значимости полученных результатов. Расчет $t_{\text{эмп.}} \text{ и } t_{\text{крит.}}$ показывает, что $t_{\text{эмп.}} (5.3) > t_{\text{крит.}} (2.76)$ при $p \leq$



0.01, что подтверждает выдвинутую гипотезу. Полученное эмпирическое значение $t(5,3)$ находится в зоне значимости.

Таким образом, опытно-экспериментальная работа подтвердила эффективность используемых педагогических средств. Установлены значительные изменения в уровнях сформированности ИКТ-компетентности студентов в НИД.

Рис.1. Диагностика эффективности влияния педагогических средств на уровень сформированности ИКТ-компетентности студентов в НИД

Библиографический список

1. Алькова Л.А., Леушина И.С. Использование академических и профессиональных социальных сетей в Горно-Алтайском государственном университете. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 5 (60): 176 – 177.
2. Темербекова А.А. [и др.] *Социальные сети в образовательном процессе как ресурс формирования ИКТ-компетентности личности*. Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2016.
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.
4. Алькова Л.А. Критерии сформированности ИКТ-компетентности личности посредством t-технологии. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 1 (62): 105 – 106.

References

1. Al'kova L.A., Leushina I.S. Ispol'zovanie akademicheskikh i professional'nyh social'nyh setey v Gorno-Altajskom gosudarstvennom universitete. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 5 (60): 176 – 177.
2. Temerbekova A.A. [i dr.] *Social'nye seti v obrazovatel'nom processe kak resurs formirovaniya IKT-kompetentnosti lichnosti*. Gorno-Altajsk: RIO GAGU, 2016.
3. Al'kova L.A., Osokin A.E. Sistema Moodle kak sredstvo realizacii `elektronnoj informacionno-obrazovatel'noj sredy vuza. *Informaciya i obrazovanie: granicy kommunikacii*. 2016; 8 (16): 58 – 59.
4. Al'kova L.A. Kriterii sformirovannosti IKT-kompetentnosti lichnosti posredstvom t-tehnologii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 1 (62): 105 – 106.

Статья поступила в редакцию 08.06.17

УДК 394.3::379.8

Medvedenko V.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: medvedenko-vera@mail.ru

Plusnin A.D., senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: medvedenko-vera@mail.ru

Bespalova N.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: medvedenko-vera@mail.ru

SOME ASPECTS OF THE PHENOMENA “GAME” AND “HOLIDAY” IN PEDAGOGY OF LEISURE. In the article from the point of view of the pedagogy of leisure, the phenomena of game and holiday are considered in several aspects. On the one hand, they are treated as independent phenomena, rooted in the traditionally culture and important for modern sociocultural reality. An overview of the history of their scientific understanding is given, the authors show most well-known classifications of each phenomenon. On the other hand, the closest relationship between the game and the holiday in the leisure space is shown. It is noted that for modern consciousness the most characteristic is the identification of the holiday with leisure or free time, and it is the game that is common for both leisure and holiday. The author emphasizes the most important social and pedagogical role of the holiday, lists its main socio-cultural functions and comes to the conclusion that when the holiday is functioning in the leisure space it is important to maintain the balance of its sacral gaming start.

Key words: leisure, game, holiday, classification of holidays.

V.V. Медведев, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: medvedenko-vera@mail.ru

А.Д. Плюснин, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: medvedenko-vera@mail.ru

Н.Н. Беспалова, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: medvedenko-vera@mail.ru

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФЕНОМЕНОВ «ИГРА» И «ПРАЗДНИК» В ПЕДАГОГИКЕ ДОСУГА

В статье с точки зрения педагогики досуг рассматриваются феномены игры и праздника в нескольких аспектах. С одной стороны, как самостоятельные явления, укорененные в традиционной культуре и имеющие важное значение для современной социокультурной действительности. С другой стороны, показана теснейшая взаимосвязь игры и праздника в досуговом пространстве. Автор подчеркивает важнейшую социально-педагогическую роль праздника, перечисляет его основные социально-культурные функции и приходит к выводу, что при функционировании праздника в досуговом пространстве важно сохранять равновесие его сакрального игрового начал.

Ключевые слова: досуг, игра, праздник, классификация праздников.

Интерес к изучению и использованию игры в XX веке связан с цивилизационной тенденцией стандартизации досуга, его массового потребления, что приводит к отчуждению человека от сущности культуры и своей собственной, созидательной творческой сущности. С XIX века началось научное изучение игры. Трудовая теория игры, выдвинутая В. Вундтом, развитая Г. Хейзинга, Ортега-и-Гассет, Г. Гессе, С. Лем видели фокус игры в культуре, в общественном разуме. Игру в XX веке изучали крупнейшие психологи и психоаналитики З. Фрейд, Ж. Пиаже, К. Левин, В. Выготский, Д. Эльконин, рассматривая ее вначале как компенсаторную, а затем уравновешивающую активность; как школу поведения высших животных и человека; как средство снятия травматических ситуаций; средство обучения детей серьезной деятельности; средство культурной ориентации ребенка [1, с. 13–15].

Педагогический аспект исследования игры строится на учете высокой сложности, эфемерности, расплывчатости феномена игры, обуславливающего несводимость игры к категориальным противопоставлениям: добро и зло; истина и ложь; мудрость и глупость. Ценность игры, её способность развивать и воспитывать личность во многом зависят от мировоззренческих и нравственных позиций играющего и от правильной организации игры (чувства меры). Психологической основой досуга является переживание деятельности как самоценной и самоцельной. Это переживание органически связано с игровым ощущением, игровым поведением и символикой, которая пронизывает все шесть уровней досуговой деятельности. Игра, таким образом, представляет как характерный признак развитого досуга и одновременно диалектическая альтернатива труда (как серьезной рационально-продуктивной деятельности) и безделья (как потребительского существования), хотя по-своему происхождению и главным целям труд и игра родственны, поскольку выражают прогрессивную тенденцию общественного развития, противостоят застою и упадку. Если в труде, считает Э.В. Соколов, человек преобразует внешний мир, создает культуру и вместе с тем, специализируется, предстает как человек частичный, то в игре он гармонично активизирует весь спектр своих родовых и видовых потенций, т. е. игра воссоздаёт целостность бытия человека. Досуг ориентирован на поиск наиболее развивающих форм деятельности и наиболее ярко эти ориентации выражены в игре: игра – рекреация, игра – развлечение перерастает в игру – творчество, игру – обучение. Игра является квинтэссенцией досуга, поскольку она, с одной стороны, не ограничивается никаким конкретным содержанием (темой игры может быть любая деятельность), а с другой, – всегда сохраняет свою самоцельность и самоценность, т. е. неутилитарность, непродуктивность (по сравнению с трудом), мотивирована своей привлекательностью самого процесса и обусловлена внутренней необходимостью.

В рамках нашего исследования важно подчеркнуть, что игра (так же, как и досуг) амбивалентна: с одной стороны, она демонстрирует и развивает волю к победе, честность, мастерство, благородство – это моральные ресурсы личности, с другой – азарт игры разрушает личность, толкает ее на безнравственные поступки. Историко-культурологический анализ игры показывает, что игра активно существует в культуре XX века. Хотя фольклорно-игровые формы культуры в условиях урбанизации подвержены свертыванию (стагнации), но игра в городе становится явлением массового досуга: в цирках, на стадионах, в кинотеатрах, в средствах массовой информации. Э.В. Соколов отмечает следующее противоречие современного развития относительно игры в культуре: с одной стороны, игра, являясь одним из компонентов досуга и его общим фоном, обеспечивает гедонизм и душевное здоровье, гармоничность развития частичного человека, с другой стороны, современная игровая культура взрослых и молодежи в её развивающе-творческих формах довольно бедна. По нашему мнению, транслируемая СМИ современная мода на игру развлекательную, коммерциализированную, акцентирующую негуманные способы соперничества не оставляет места игре творческой, гуманной, развивающей личность и культуру досуга.

Что касается праздника, то этот историко-культурный феномен изучен достаточно подробно в философской, социологической, культурологической научной традиции, включая теорию и методику социально-культурной деятельности. В этой статье нам важно обратиться к теории праздника как формы культуры

и досуговой деятельности общества, его социально-профессиональных групп. На теоретическом уровне праздник трактуется как многогранное социальное явление, отражающее жизнь человека и общества, имеющее большое значение для организации этой жизни. Исторические и теоретические аспекты праздника отражены в трудах представителей различных наук гуманитарного направления. Различные аспекты функционирования праздника в культуре рассматриваются в работах этнографов (А.Ф. Некрылова, И.М. Снегирев), искусствоведов (М.А. Некрасова), культурологов, философов культуры, социальных философов (М.М. Бахтин, Э.В. Соколов, А.И. Мазаев, Л.Н. Коган, К. Жигульский, А.В. Бенифанд, Э.С. Маркарян). Особенности праздника как социально-педагогического явления исследованы в трудах Д.М. Генкина, О.Л. Орлова, А.А. Коновича и др. Праздник и праздника можно назвать важнейшими социально-культурными ценностями, способствующими формированию личности, духовному развитию человека и человечества. Именно праздник в значительной степени синтезирует все ценное, что накоплено в мировой культуре. Праздники – это дни отдыха и веселья, но их смысл гораздо глубже. Неслучайно с давних пор праздником считался не только «нерабочий день», но и, прежде всего, день памятный – посвященный определенному событию. По определению А.И. Мазаева, праздник обозначает определенный период времени (час, день или дни), когда не занимаются делами. Оно характеризует такое свободное время, когда что-то отмечают, к примеру, *определённое событие*, которое необходимо выделить из потока других событий. Праздник нуждается в особой душевной или психической настроенности, он и усиливает её, причем значение этой настроенности сводится к тому, чтобы осуществить в структуре сознания некие превращения, невозможные в обычные, занятые трудом дни. С недавних пор и до нашего времени с понятием праздника связывается не просто свободное от работы время, не просто отдых, а свободное время в значении важного социально-культурного акта, создающего общечеловеческие ценности [2, с. 11–12].

История развития культуры общества наглядно свидетельствует о том, что праздник, приобщая людей к культурным ценностям и достижениям, всегда был и остается эффективным средством воздействия на духовный мир человека. Польский социолог К. Жигульский, отмечая *историко-культурное и социально-философское значение праздника*, указывает, что важная социологическая особенность праздников, заключается в том, что народ здесь имеет возможность раскрыть и творчески выразить себя как исторический субъект, непосредственно участвуя в празднествах. Этот общечеловеческий принцип праздника проявляется не только в связи отношений между нациями, но и во временном аспекте, что обусловлено преемственностью, использованием ценного многовекового опыта человечества [3, с. 5–6]. Праздник, как по своему существу, так и по формам, – явление коллективистское. А.И. Арнольдов акцентирует мысль о том, что праздник, в отличие от многих других видов жизнедеятельности человека, всегда и непременно – коллективное действие, коллективное переживание, обязательно требующее присутствия и непосредственного участия группы людей. Вот почему праздник, как и язык, и сознание, присущ только человеку, в противоположность животным. *Праздник* возникает только там, где существуют *духовные связи между людьми*, и, порожденный ими, он, в свою очередь, *укрепляет эти связи*, демонстрируя свои общечеловеческие социально-культурные качества. В социально-культурной жизни народа праздник – явление всеобщее и постоянное [4, с. 58]. Важно то, что праздник является той фазой общественной жизни, в которой с особой наглядностью выявляются ее механизмы, в первую очередь – *системы ценностей*. Общая система ценностей составляет основу взаимопонимания между людьми, установления постоянных связей, решения конфликтов. Праздник позволяет нам одновременно рассматривать в единстве элементы культуры, постоянно передаваемые традицией и возобновляемые в каждом поколении, а также новые ее элементы, нынешнюю эпоху, ее тенденции, стремления и проблемы. *Весьма характерная черта настоящего времени – это сосуществование различных во всех отношениях праздников, изменение старых и возникновение новых.*

Факторы, обосновавшие *общественную потребность в празднике*, имеют постоянный характер; обобщенно говоря, это – ритмические явления жизни, изменчивость отрезков времени, как в тех случаях, когда мы имеем дело с природным циклом, так и тогда, когда речь идёт о времени человеческой жизнедеятельности, мифическом, легендарном или историческом,

действительном. Желание осознать этот ритм, почтить его и обозначить, припомнить важные моменты прошлого, стремление слиться с этим ритмом и попытки оказать на него влияние, предотвратить его возможные нарушения – вот мотивы, в силу которых люди тысячи лет отмечают праздники [3]. Праздник является специфической формой социальной деятельности, удовлетворения материальных и духовных потребностей общества и личности. Л.Н. Коган отмечает, что праздник вместе с традициями, обычаями, обрядами и ритуалами представляет собой часть более емкого понятия «праздничная культура», которое в известном смысле шире понятия «праздник». Праздник – часть и проявление культуры. Он связан как с материальной, так и с духовной частью развития общества. Праздничная культура как часть духовной культуры включена в духовную жизнь общества [5]. Духовно-идеологический смысл праздника подчеркивает М.М. Бахтин: «Празднество (всякое)... нельзя вывести и объяснить из практических условий и целей общественного труда или – ещё более вульгарная форма объяснения – из биологической (физиологической) потребности в периодическом отдыхе, ...никакой отдых или передышка в труде сами по себе никогда не могут стать праздничными. Они должны получить санкцию не из мира средств и необходимых условий, а из мира высших целей человеческого существования, то есть из мира идеалов. Без этого нет и не может быть никакой праздничности» [6, с. 14]. Таким образом, праздники соотносятся со всеми формами общественного сознания. Они аккумулируют различные формы сознания общества, передающиеся от поколения к поколению через *традиции*. В них закрепляется социальный опыт, накапливается социальная память людей. Это позволяет рассматривать праздники как специфическое состояние сознания. В этом качестве праздники играют большую роль в жизни общества, участвуют в формировании личности и наряду с другими социальными и духовными средствами влияют на ее сознание, способствуют удовлетворению общественных и личных потребностей. Праздники, являющиеся неотъемлемой частью праздничной культуры, могут и не входить в систему «обрядности». Это и другие соотношения гораздо лучше просматриваются при анализе категорий «традиция», «обычай», «обряд», «ритуал». Традиции и обычаи охватывают гораздо большие области человеческой деятельности, чем праздники и обряды. Важно и то, что в традициях сконцентрировано не только прошлое, но и современное. С точки зрения Э.С. Маркаряна, категория «культурная традиция» рассматривается как выраженный в социально-организованных стремлениях групповой опыт, который путем пространственно-временной трансмиссии аккумулируется и воспроизводится в различных коллективах. Традиция призвана синтезировать и интегрировано выражать все виды групповых, социально организованных стереотипов человеческой деятельности. Таким образом, с одной стороны, праздник – часть традиций общества, с другой – традиция связана с самим праздником, его содержанием и формой. У праздника есть праздничные традиции, своя ритуальная сторона. По мнению А.И. Мазеева, «праздник – особого типа модель реальной действительности, которая воспроизводит наиболее естественные и экзистенциальные ее моменты, переводя их на язык своих игровых правил-ритуалов и символов. С этим связано воспитательное значение праздника» [2, с. 167].

Для современного сознания наиболее характерно отождествление праздника с «досугом» или «свободным временем», но, по мнению А.И. Кравченко, эти понятия имеют между собой нечто общее, но между ними не меньше и различий. Свободным временем человек может распорядиться по своему усмотрению, со временем праздника так поступить нельзя. Досуг представляет собой некую добавку к повседневности, он, вообще говоря, является излишеством и даже может быть устранен с не слишком значительными потерями для будней. В сущности, свободное время дает возможность расслабиться и заняться такими делами, делать которые нет необходимости, но которые доставляют определенное удовольствие. Суть досуга состоит в удалении от центра существования в качестве центра экзистенциального напряжения личности. Удаленность от этого центра делает досуг

«эксцентричным», произвольной игрой, и именно *игра является тем, что обще свободному времени и празднику*. Праздник, хотя его сердцевину также образует игра, не «эксцентричен», он непосредственно соотносится с центром существования человека. Непраздничный досуг (домашний, публичный, рекреационный и т.д.) разъединяет, праздник, напротив, соединяет, исцеляет, т.е. делает «целой» раздираемую конфликтами человеческую общность. Именно поэтому праздник соотносится со сферой сакрального, тогда как досуг может быть только светским. Праздник создает и поддерживает общность. Если даже его целью становится досуг как «праздность», то это всегда совместная праздность [7, с. 136]. В.Н. Гагин рассматривает праздник как праздничную культуру, наряду с культурой обрядовой, развлекательной (имевшей сословных характер: для дворянства и для народа) и игровой (также сословной) культурой. В структуру праздничной культуры автор включает: а) официальные (государственные) праздники; б) православные праздники; в) народные праздники [8]. Праздник – многообразное, сложное социальное явление, в связи с чем необходимо его изучение в различных аспектах (философском, социологическом, педагогическом, этнографическом, искусствоведческом и др.). Это позволяет говорить о возможности существования различных оснований для его классификации.

Что касается классификации современных праздников, то, по нашему мнению, наряду с религиозными, государственными и народными, следует, на основании критерия «тип праздничной ситуации», по Д.М. Генкину, выделить *всеобщие, локальные и личностные, куда будут входить и корпоративные праздники, праздники трудового коллектива как локальные праздники* [9, с. 54]. Следует сказать, что праздники удовлетворяют широкий спектр материальных и духовных потребностей общества и личности. Потребности – источник деятельности людей, средство возникновения социальной активности [10, с. 25].

Существует система потребности в празднике. Если совокупные потребности в празднике условно разбить на группы, как предлагает А.В. Бенифанд, то мы увидим такую картину: *потребности в праздничном отдыхе; идеологические и политические потребности, правовые, мировоззренческие; художественно-эстетические и нравственные, коммуникативные, организационные, воспитательные, творческие*. Д.М. Генкин верно считает, что праздничная деятельность очень близка к игре, обеспечивающей многогранность общения. Действительно, *игровая деятельность на праздниках, как и коммуникативная, присутствует практически во всех видах деятельности*. Но поскольку праздники удовлетворяют комплекс различных потребностей, рамки праздничной деятельности могут быть значительно раздвинуты. Кроме игры, праздничной деятельностью является также свободная творческая самодеятельность личности, активное самодеятельное участие личности в процессе праздника (А.А. Бенифанд).

Таким образом, рассматривая роль праздника в культуре и досуговой деятельности общества важно сделать вывод о том, что праздники выполняют множество *общественно-психологических функций* – объединения, примирения, сплочения людей, возобновления общественных связей. Праздничный отдых подразумевает и *высокое чувственно-эмоциональное состояние субъектов*, особое приподнятое настроение. Все это составляет специфику одной из основных социально-культурных функций праздника – *функции активного, творческого, гедонистического отдыха, рекреации, но рекреации на основе ритуального, сакрального ядра национальной культуры, духовно-ментальной ценностей народа*, что выражается в ритуальной стороне праздника. Хотя в чистом виде она выделяется лишь условно, т.к. очень тесно переплетена с другими важнейшими *социально-культурными функциями праздника*: коммуникативной, организационной, воспитательной. И при организации праздника важно сохранить равновесие торжественного и игрового начал, определяющее значение ритуально-обрядовых церемоний, создающих неповторимую атмосферу праздника, отличающую его от всех остальных фаз или форм досуга и культуры.

Библиографический список

1. Добринская Е.В., Соколов Э.В. *Свободное время и развитие личности*. Ленинград, 1977.
2. Мазеев А.И. *Праздник как социально-художественное явление*. Москва, 1978.
3. Жигульский К. *Праздник и культура. Праздники старые и новые. Размышление социолога*. Москва, 1985.
4. Пономарёв В.Д. *Педагогика формирования игровой культуры досуга*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2005.

5. Коган Л.Н. *Духовная жизнь общества*. Москва, 1975.
6. Бахтин А.И. *Праздник как социальное явление*. Москва, 1990.
7. Кравченко А.И. *Культурология XX век: энциклопедический словарь*. Санкт-Петербург, 1997.
8. Савицкая Т.Е. Праздники, которые мы носим с собой. *Обсерватория культуры*. 2005. № 5: 102–103.
9. Генкин Д.М., Конович А.А. *Массовые театрализованные праздники и представления*. Москва, 1985.
10. Бенифанд А.В. *Праздник: сущность, история, современность*. Красноярск, 1986.

References

1. Dobrinskaya E.V., Sokolov E.V. *Svobodnoe vremya i razvitie lichnosti*. Leningrad, 1977.
2. Mazayev A.I. *Prazdnik kak social'no-hudozhestvennoe yavlenie*. Moskva, 1978.
3. Zhigul'skij K. *Prazdnik i kul'tura. Prazdniki starye i novye. Razmyshlenie sociologa*. Moskva, 1985.
4. Ponomarev V.D. *Pedagogika formirovaniya igrovoy kul'tury dosuga*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2005.
5. Kogan L.N. *Duhovnaya zhizn' obshchestva*. Moskva, 1975.
6. Bahtin M. M. *Tvorchestvo Fransua Rable i narodnaya kul'tura srednevekov'ya i Renessansa*. Moskva, 1990.
7. Kravchenko A.I. *Kul'turologiya XX vek: 'enciklopedicheskij slovar'*. Sankt-Peterburg, 1997.
8. Savickaya T.E. Prazdniki, kotorye my nosim s soboj. *Observatoriya kul'tury*. 2005. № 5: 102-103.
9. Genkin D.M., Konovich A.A. *Massovyte teatralizovannye prazdniki i predstavleniya*. Moskva, 1985.
10. Benifand A.V. *Prazdnik: suschnost', istoriya, sovremennost'*. Krasnoyarsk, 1986.

Статья поступила в редакцию 11.05.17

УДК 371

Mezentseva O.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Pedagogy Department, Kuibyshev branch of Novosibirsk State Pedagogical University (Kuibyshev, Russia), E-mail: m_olesja29@mail.ru

Kuznetsova E.V., Cand. of Sciences (Psychology), Head of Department of Psychology, Kuibyshev branch of Novosibirsk State Pedagogical University (Kuibyshev, Russia), E-mail: kainsk-elena@mail.ru

ACMEOLOGICAL BASIS OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT ABILITIES OF A MODERN TEACHER IN THE SYSTEM OF POSTACADEMY TRAINING. The upgrade of the existing system of education at all levels, the development of modern educational practices imply a significant transformation of professional activity of teachers that cause the shift from professional knowledge to the level of professional competence and subjective position of the teacher in their professional activities. At the same time, the training, the formation of didactic, methodological, philosophical position of the teacher are a weak point of implementation of the tasks of the new educational standards. Since the majority of teachers acquire practical knowledge and experience in established conditions of the old social order. They are not trained to cope with rapidly changing and unstable conditions. Moreover, their previous training don't allow them to accumulate sufficient experience to carry out professional activities to meet modern requirements. The main characteristic of the Russian system of education at the time of training of these teachers is a knowledge-based approach. Therefore, for the teacher, prepared to work in a knowledge-based paradigm, the transition to the competency-based approach in teaching is the challenge. The system of postacademy training of teachers is to solve this contradiction. This system should be a developing educational environment, implementing competence-oriented technologies of training, psychological and acmeological support of the teacher in the learning process, as well as providing the formation or development of professionally significant abilities of the teacher. The result of these changes should become a teacher, able to adapt quickly to the changing conditions of the job market, to build an individual trajectory of professional development in high-tech, competitive world. He should be a teacher, who is a customer of his education, he plans the contents of his education and is responsible for the performance of his activities, having eventually a certain level of professional competence; is the main subject, designed to solve the problems of development of education. It is the teacher on whom the socio-economic and spiritual-moral development of the society depends.

Key words: modernization of education, educational standard, professionally-significant ability, teacher's professional competence, system of postacademy training.

О.И. Мезенцева, канд. пед. наук, Кузбасский филиал Новосибирского государственного педагогического университета, г. Кузбасс, E-mail: m_olesja29@mail.ru

Е.В. Кузнецова, канд. психол. наук, Кузбасский филиал Новосибирского государственного педагогического университета, г. Кузбасс, E-mail: kainsk-elena@mail.ru

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Обновление существующей системы образования на всех уровнях и ступенях, развитие современной образовательной практики неизменно влекут существенное преобразование профессиональной деятельности педагогов, в частности обуславливают смещение акцента с профессиональных знаний на уровень профессиональных компетентностей и субъектную позицию педагога в осуществлении профессиональной деятельности. Результатом данных изменений должен стать педагог, способный быстро адаптироваться к изменяющимся условиям рынка труда, самостоятельно выстраивать индивидуальную траекторию профессионального развития в высокотехнологичном, конкурентном мире. Так как именно от педагога в конечном итоге зависит отсроченный результат, а именно социально-экономическое и духовно-нравственное развитие общества.

Ключевые слова: модернизация системы образования, образовательный стандарт, профессионально значимые способности, профессиональная компетентность педагога, система повышения квалификации.

В настоящее время вопрос «Каким должен быть современный педагог?» является приоритетным не только для Министерства образования и науки, Российской академии образования, разработавших за последнее десятилетие три поколения стандартов педагогического образования, но и для учреждений, занятых повышением квалификации, подготовкой и переподготовкой педагогических кадров, а также и для самих педагогов. Эта тема

не сходит со страниц центральных и региональных журналов, постоянно обсуждается в научном и образовательном сообществе.

Актуальность данного вопроса определяется, прежде всего, тем, что любые изменения в системе образования, так или иначе, замыкаются на конкретном исполнителе – педагоге. Именно педагог является основной фигурой при реализации на практике основных нововведений. Однако заданный темп внедрения нова-

ций в образовательный процесс далеко не всегда соответствуют возможностям педагога в реальных условиях работы. Поскольку для выполнения поставленных задач педагог должен обладать как высоким уровнем профессиональной компетентности, так и конкурентоспособностью, как неким качеством личности [1].

Данный факт обусловлен социальным запросом на специалиста, который может ответственно принимать самостоятельные решения, умеет преодолевать неизбежные в сложно организованной социальной и информационной среде конфликты и противоречия, имеет чувство внутренней свободы, обладает терпимостью к инакомыслию, гибкостью мышления.

Но, в тоже время, некоторые исследователи отмечают, что на фоне острого кадрового кризиса (привлечения к педагогической работе специалистов, не имеющих педагогического образования), несоответствия методологической, методической, философской позиции педагога-стажиста актуальной действительности, несоответствия запросов к результатам труда реальным условиям работы педагога (большая загруженность, большая наполняемость классов и др.), зачастую современному специалисту свойственны такие качества, как пассивность, безынициативность, ригидность, неспособность к мобильности, а также отсутствие потребности в профессиональном развитии и повышении квалификации.

Немаловажным является тот факт, что доля педагогов-пенсионеров в школах Новосибирской области с каждым годом увеличивается в среднем 0,5%. При этом молодых специалистов приходит в отрасль с каждым годом все меньше – и еще меньше закрепляется. Сегодня средний возраст педагога в Новосибирской области составляет 42 года, 54,3% педагогов имеют стаж работы более 20 лет.

Это значит, что большинство педагогов приобрели практические знания и опыт в устоявшихся условиях старого социального порядка. Они не обучены справляться с быстро меняющимися и нестабильными условиями. Более того, их предыдущая подготовка не позволила им накопить достаточный опыт для осуществления профессиональной деятельности с учетом современных требований. Основной характеристикой отечественной системы образования на момент обучения этих педагогов являлся дидактоцентрический подход. Информационно-перцептивное обучение предусматривало передачу определенной суммы знаний, формирование умений и навыков практической деятельности. В контексте знаниевой парадигмы задача обучающегося заключалась в основном в том, чтобы выучить заданное и воспроизвести его при контроле. Такая активность по своему содержанию и направленности имеет репродуктивный характер. Именно это определяло приоритетную роль памяти и недостаточное внимание к управляемому развитию рефлексивных способностей, навыков самоорганизации, творческого, критического мышления и др., которое осуществлялось лишь опосредованно. По завершению вуза профессиональное развитие педагогов предопределялось функционирующей на тот момент системой повышения квалификации. Таким образом, обучение педагогов по программам повышения квалификации, предусматривающим традиционные методы обучения и единое инвариантное содержание для всей группы слушателей, осуществлялось один раз в пятилетний период. В процессе обучения не уделялось внимания формированию рефлексивных умений, способности выстраивать траекторию профессионального развития с учетом собственных затруднений, дефицитов. Необходимо также отметить, что длительный межкурсовый период, существующая практика единых методических тем школ и педагогов никоим образом не способствовали продуктивному профессиональному развитию педагогов.

Следовательно, решение задачи по подготовке педагогов к выполнению качественно новых функций в рамках реализации новых образовательных стандартов, рефлексивной компетентности, способности проектировать индивидуальную траекторию профессионального развития возможно лишь посредством модернизации в первую очередь самой системы повышения квалификации [2]. Так как, ключевой задачей системы повышения квалификации, ответственной за овладение педагогом актуальными компетенциями и способностями, за обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды, является создание организационно-педагогических условий для развития профессиональной компетентности современного педагога.

В свою очередь, в контексте проводимого нами исследования под определением понятия «профессиональная компетентность» подразумеваем характеристику, синтезирующую про-

фессиональные и личностные качества (способности) педагога, отражающие опыт, уровень профессиональных умений, необходимых для реализации профессиональных задач, выполнения должностных обязанностей в соответствии с принятыми на данный момент в социуме стандартами и нормами.

Не случайно компетентностный подход является базовым компонентом государственных образовательных стандартов третьего поколения как высшего, так и среднего профессионального образования и является одним из главных принципов проектирования образовательного процесса, направленного на повышение качества подготовки специалистов, отвечающих всем требованиям современного рынка труда.

Рассмотрение данной проблематики относительно существующей системы повышения квалификации работников образования позволяет сделать вывод о том, что при всех прогрессивных изменениях она все еще остается недостаточно эффективной. Данный факт обусловлен тем, что теория и практика повышения квалификации педагога не ориентирована на достижение и развитие его профессиональной компетентности, являющейся базовым компонентом конкурентоспособности современных специалистов. О наличии проблемных зон действующей системы повышения квалификации педагогов свидетельствует ряд следующих обстоятельств:

- наличный уровень профессионализма, потенциал личности педагога не всегда учитывается в образовательном процессе;
- технологическое обеспечение привержено традиционным технологиям, формам, методам обучения;
- психолого-акмеологическое сопровождение проявляется скорее на интуитивном уровне, бессистемно;
- компетентностный, субъектный подходы не имеют практики должного применения, не учитываются факторы и условия, способствующие достижению профессионализма;
- в целом, отсутствует научно-обоснованная и практико-ориентированная модель повышения квалификации работающего педагога, а также единая система (инструментария сбора, обработки и анализа информации) мониторинга содержания, эффективности курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки различных категорий работников образования;
- недостаточно четко функционирует механизм научно-методической поддержки педагогов;
- отсутствуют технологические схемы и организационные модели функционирования системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов в форме дистанционного обучения с учетом их разнообразных и разноуровневых потребностей в дополнительном образовании.

Как отмечает Л.В. Абдалина, многоцелевой характер процесса повышения квалификации педагогов предусматривает следующие соответствующие ему задачи:

- обогащение профессиональной компетентности и составляющих ее компетенций;
- формирование позитивной установки на инновационную деятельность и мотивирование профессионального роста и карьеры;
- психологическую перестройку, обновление профессиональных ценностей;
- обеспечение формирования субъектной позиции и социально-профессионального самосохранения педагога;
- развитие способности саморегуляции эмоционально-аффективной сферы;
- освоение механизмов и алгоритмов саморазвития и самореализации;
- преодоление психологических барьеров профессионального развития и профессиональных деструкций (кризисов, деформаций, стагнации), что необходимо предполагает учет наличного уровня профессиональной компетентности педагога и его потенциала, ориентацию на конечный результат повышения квалификации, выявление и учет факторов и условий, способствующих развитию профессиональной компетентности, реализацию адекватного психолого-акмеологического, технологического обеспечения этого процесса [3].

Личность проявляется и реализуется в деятельности. В связи с этим профессионально важные качества педагогов полной мере должны соответствовать требованиям, предъявляемым профессиональной деятельностью. С целью эффективного развития профессиональной компетентности педагогов и его компонентов нами выделен комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных организационно-педагогических условий:

1. *Насыщение содержания дополнительных профессиональных программ разделами (модулями), направленными на профессионально-личностное становление и развитие педагогов.* Акмеологический подход в контексте дополнительного профессионального образования предполагает расширение акмеологической тематики в рамках реализуемых программ. К ней мы относим проблему самореализации и самореализации личности в современных социокультурных условиях, социально-психологические условия развития профессиональной компетентности личности, ее творческого потенциала в профессии.

Перечисленные проблемы тесно связаны с теми отраслями психологической науки, которые изучают развитие психики и поведение человека в различных сферах профессиональной деятельности. Взаимодействие психологии и акмеологии, с одной стороны, дополняет акмеологическую теорию достижения вершин профессионализма расширенным освещением определяющих психологических факторов; с другой, оно углубляет психологический анализ проблемы самореализации личности за счет рассмотрения вопросов о продуктивности профессиональной деятельности, об объективных условиях достижения мастерства [4].

2. *Создание в процессе обучения по программам повышения квалификации акме-ориентированной образовательной среды.*

3. *Использование в образовательном процессе акмеологических технологий обучения.* Акмеологические аспекты содержания образования предполагают выбор педагогических технологий обучения профессиональному мастерству. Особую актуальность в данном случае приобретают: технология продуктивного обучения; технология реализации накопительной системы повышения квалификации, учитывающая индивидуальную образовательную программу педагога и основанная на блочно-модульном подходе; технология проблемно-модульного обучения, технология развития критического мышления и др. [5]. Раскрытие личностного и интеллектуального потенциала слушателей как важная задача акмеологических технологий предполагает применение в образовательном процессе активных методов обучения. Синтез психологии и акмеологии расширяет возможности трансформации субъект-объектных форм организации учебного процесса в субъект-субъектные, что способствует развитию рефлексивных способностей и внутреннего потенциала слушателей. Всестороннее освещение проблемы творческой самореализации личности, наряду с повышением степени субъектности обучения, придает повышению квалификации акмеологическую направленность. В этом плане важную роль играет моделирование ситуаций, встречающихся в практике педагогической деятельности и требующих ориентировки в психологическом предметном поле слушателей.

Также, особую значимость имеют интерактивные методы обучения, направленные на организацию совместной деятельности слушателей с целью активизации их интеллектуально-личностного потенциала. К их числу относят эвристическую беседу, дискуссию, круглый стол, организационно-деятельностную игру, тренинги профессионального и личностного роста и др. Любые методы, вызывающие положительные изменения личности, способствуют ее развитию. Они могут носить индивидуально-психологический или социально-психологический характер, но имеют,

в конечном счете, общие цели – самопознание и самовоспитание личности.

5. *Психолого-акмеологическое сопровождение профессионально-личностного развития педагогов.* Специальная работа системы повышения квалификации, включающая диагностику актуального развития профессиональной компетентности педагога, перспектив его развития, постоянный мониторинг этого развития, реализацию специально разработанной технологии формирования конструктивного взаимодействия и формирования индивидуальной «Я – концепции» педагога и др., будет определено способствовать достижению «профессионального акме» педагога.

Профессиональная деятельность и её психологическое ядро – особый комплекс психических качеств и особенностей акме-личности педагога – являются теми ориентирами и стимулами, которые определяют содержание образования. Необходимо отметить, что основу составляет здесь самостоятельная деятельность слушателей курсов повышения квалификации по достижению вершин личностного, профессионального, социального и духовного развития. Поэтому стержневой формой аудиторных и внеаудиторных занятий слушателей в русле акмеологического образования является их самостоятельная работа [6: 7].

Усвоение акмеологических знаний зависит от многих объективных и субъективных факторов, при этом самообучение слушателей курсов повышения квалификации играет здесь первостепенную роль, поскольку акме-личности самосовершенствуются не только благодаря благоприятным для этого условиям, но и вопреки им (т. е. при отсутствии таковых).

Исходя из этого, одной из приоритетных задач системы повышения квалификации является подготовка специалиста, способного адаптироваться к изменяющимся условиям рынка труда, а что еще более важно, способного конкурировать в условиях меняющихся требований к динамике рабочего места. Формирование и развитие акмеологической культуры педагога определяется в целом как рядом его психолого-акмеологических характеристик, способностей так и требованиями, предъявляемыми ему спецификой реализуемой деятельности. В свою очередь, обновление и совершенствование содержания программ повышения квалификации и технологий обучения, направленных на подготовку инновационно-ориентированной личности педагога, является на сегодняшний день первостепенной задачей в процессе развития системы дополнительного профессионального образования. Компетенции «закладаются» в образовательный процесс посредством технологий и типов взаимодействия между преподавателем и слушателем. Данный аспект должен, несомненно, найти свое отражение в образовательном процессе, его необходимо реализовать в учебных планах, программах, дидактических материалах, методах и средствах обучения.

Результатом же подобных преобразований станет система, гибко и конструктивно реагирующая на потребности образования, а главное – педагог, который сам является заказчиком на свое образование; сам планирует содержание своего образования и сам несет ответственность за результативность своей деятельности, обладая в конечном итоге тем или иным уровнем профессиональной компетентности; является основным и главным субъектом, призванным решать задачи развития образования.

Библиографический список

1. Загвязинский В. Стратегические ориентиры и реальная политика развития образования. *Педагогика*. 2005; 6: 10 – 14.
2. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход. *Высшее образование сегодня*. 2004; 8: 26 – 33.
3. Абдалина, Л. Профессионализм педагога: компоненты, критерии оценки. *Высшее образование в России*. 2008; 10: 146 – 148.
4. *Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение*: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений; рекомендовано УМО вузов РФ. Под редакцией Л.М. Митиной. Москва: Академия, 2005.
5. Мезенцева О.И. Организационно-педагогические условия развития профессиональной компетентности современного педагога. Автореферат диссертации... кандидата педагогических наук. Барнаул, 2014..
6. Коростылева Л.А. Проблема самореализации личности в системе наук о человеке. *Психологические проблемы самореализации личности*. Санкт-Петербург, 1997; 3: 3 – 19.
7. Сенько Ю.В. Эволюция предмета деятельности учителя. *Педагогика*. 2007; 2: 45 – 52.

References

1. Zagvyazinskij V. Strategicheskie orientiry i real'naya politika razvitiya obrazovaniya. *Pedagogika*. 2005; 6: 10 – 14.
2. Shadrikov V.D. Novaya model' specialista: innovacionnaya podgotovka i kompetentnostnyj podhod. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2004; 8: 26 – 33.
3. Abdalina, L. Professionalizm pedagoga: komponenty, kriterii ocenki. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2008; 10: 146 – 148.
4. *Lichnost' i professiya: psihologicheskaya podderzhka i soprovozhdenie*: uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij; rekomendovano UMO vuzov RF. Pod redakciej L.M. Mitinoj. Moskva: Akademiya, 2005.

5. Mezenceva O.I. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya razvitiya professional'noj kompetentnosti sovremennogo pedagoga. Avtoreferat dissertacii... kandidata pedagogicheskikh nauk. Barnaul, 2014..
6. Korostyleva L.A. Problema samorealizacii lichnosti v sisteme nauk o cheloveke. *Psihologicheskie problemy samorealizacii lichnosti*. Sankt-Peterburg, 1997; 3: 3 – 19.
7. Sen'ko Yu.V. 'Evoluciya predmeta deyatel'nosti uchitelya. *Pedagogika*. 2007; 2: 45 – 52.

Статья поступила в редакцию 09.06.17

УДК 371.38

Savchenko M.V., senior teacher, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: marypoti@mail.ru

STUDENTS' PRACTICE IN EDUCATIONAL INSTITUTES OF CULTURE: PEDAGOGICAL PECULIARITIES OF ORGANIZATION. The article considers some pedagogical aspects of students in choreographers' production practice organization in the Altai State Institute of Culture. The author's recommendation is based on perennial experience and help to adapt the general-purpose pedagogical principles to the specifics of educational activity in higher education institutions that have artistic orientation. The article gives the author's version of practice types that are usual for educational process takes place in Russian higher education institutions. The author names key principles of pedagogical practice of different types (educational, production and pregraduation) that guide students, who are getting an education in educational direction "Traditional Artistic Culture", Profile of "The management of the choreographic amateur group". The author pays attention to the question of a further graduate's competence formation during practical training.

Key words: competence in practical training, types of practical training, criteria of the base (organization) of practice, content of practical activities.

M.B. Савченко, ст. преп., Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул, E-mail: marypoti@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ КУЛЬТУРЫ

В статье раскрываются педагогические аспекты при организации практики студентов-хореографов в Алтайском государственном институте культуры. Материалом научного осмысления послужил многолетний практический опыт, позволивший скорректировать универсальные педагогические принципы применительно к образовательной деятельности по творческим специальностям. Особое внимание уделено формированию компетентности будущего выпускника вуза в практическом обучении.

Ключевые слова: компетентность в практическом обучении, виды практического обучения, критерии базы практики, содержание практической деятельности.

В настоящее время главной целью профессионального образования становится формирование личности конкурентоспособного специалиста, владеющего навыками переноса знаний в новые производственные условия, умеющего самостоятельно применять теоретические познания в практической деятельности. В связи с этим подготовка высококвалифицированных кадров в вузах культуры требует новых подходов к обучению, наиболее эффективно проявляющихся в ходе выполнения конкретных заданий при прохождении практики. Но и компетентность будущего специалиста можно сформировать, как показывает опыт, только в практическом обучении.

В процессе практического обучения студент активно направляет свои усилия на развитие таких важных качеств, как творческое (нестандартное) мышление, ответственность, умение отстаивать свою точку зрения, должен быть готов к реальной работе в профессиональной среде. Но для этого ему необходимо развивать исследовательскую компетенцию, которая способствует его конкурентоспособности и стимулирует развитие таких ресурсных профессионально-личностных составляющих, как умение и готовность самостоятельно выстраивать образовательную траекторию, проектировать собственную перспективу достижения результатов труда, осваивать новые сферы творческой деятельности.

В данной статье обобщен опыт организации, проведения и прохождения различных видов практики студентами хореографического факультета Алтайского государственного института культуры (АГИК). Практика студентов по профилю «Руководство хореографическим любительским коллективом» на хореографическом факультете АГИК является составной частью общего процесса обучения при подготовке художественного руководителя любительского хореографического коллектива. Цели и объем практики определяются соответствующими государственными образовательными стандартами по направлению подготовки высшего профессионального образования. Сроки проведения практики устанавливаются приказом по институту в соответствии с учебным планом и календарным графиком учебного процесса. Содержание практического обучения определяет разработанная программа по всем видам практики, которая ориентирована на реализацию принципов компетент-

ного подхода к формированию у обучающихся профессиональных и личностных качеств.

В практической подготовке студентов важную роль отводится учебно-ознакомительной и производственной практике. Именно в процессе прохождения этих видов практики происходит углубление и осознание теоретических знаний, подкрепление их практическими навыками, повышение уровня профессионального мастерства будущего выпускника.

На кафедре хореографии сформирована база организаций, учреждений культуры и образования, для прохождения практики обучающихся. Важную роль при выборе баз практики студентов сыграли тесные связи кафедры и вуза с работодателями и анализ итогов организации предыдущих практик.

Базами практики обучающихся по специальности «Народная художественная культура», профиль подготовки «Руководство хореографическим любительским коллективом» являются танцевальные коллективы государственных, общественных, частных, арендных учреждений культуры: детские школы искусств, средние образовательные школы, дополнительно образовательные учреждения, культурно-досуговые учреждения различных типов, творческие коллективы различных организационно-правовых форм. Руководителями хореографических коллективов являются выпускники вуза, Заслуженные работники культуры и образования.

С лучшими образцовыми хореографическими коллективами, учебными заведениями культуры, профессиональными ансамблями танца г. Барнаула и других городов Сибири заключены договоры о прохождении практики студентов. Заключение долгосрочных договоров между образовательными и производственными организациями дает гарантию стабильности мест практики и упрочению долгосрочных прямых контактов с организациями, а также возможность получать обратную связь об уровне и проблемах подготовки наших студентов. На основе методичного управления и рационального сочетания учебных целей практики и потребностей производственных коллективов можно осуществлять эффективную практическую подготовку, мотивировать у студентов интерес к своей будущей профессии.

На подготовительном этапе практического обучения при выборе базы практики целесообразно учитывать ряд критериев:

- соответствие профиля основной деятельности организации направлению подготовки и специальности обучения студентов;
- обеспечение практиканта квалифицированным руководством, как со стороны вуза, так и со стороны учреждения;
- материально-техническое обеспечение, необходимое для проведения практики (балетный зал, станки, персональный компьютер, аудио-видеооборудование);
- наличие условий для приобретения навыков работы по специальности и повышения организаторских способностей, определенного опыта у работников учреждений в воспитательной работе в коллективе.

Основной этап практики – база практики, где студенты работают под руководством руководителя от организации (руководитель хореографического коллектива). Руководитель практики оказывает конкретную помощь студенту-практиканту в выполнении задания, консультирует его по всем вопросам, возникающим в процессе практики, и оценивает его деятельность. Практика способствует развитию самостоятельной работы студентов. В процессе прохождения практики студенты учатся самостоятельно отбирать и систематизировать информацию с учетом поставленных перед ними задач; применять полученные знания на практике; развивать навыки работы в коллективе; осуществлять самоконтроль, учатся анализировать свою деятельность, обобщать полученный опыт. Все наблюдения студенты фиксируют в дневнике, который после окончания практики служит основой для подготовки отчета.

Завершающий этап включает в себя написание отчета по результатам практики и презентацию практической работы в коллективе. Защита практики проходит в форме семинара-практикума, где студенты выступают публично, отвечая на вопросы комиссии, вносят свои предложения по организации практики. Все предложения и замечания выносятся на обсуждение кафедры, для дальнейшего усовершенствования организации практики.

Учебная практика (практика по получению первичных профессиональных умений и навыков, в т.ч. первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности) студентов хореографического факультета – ознакомительная. Она призвана сориентировать обучающихся – будущих хореографов в выборе своей профессии, способствует профессиональному самоопределению студентов – практикантов. Практическая деятельность практиканта осуществляется в виде наблюдений и изучения опыта педагогов-профессионалов в организации учебно-творческой и воспитательной деятельности, работающих в области классического, народно-сценического или современного танца. В процессе встреч и бесед с руководителем коллектива, посещение занятий практикант знакомится с деятельностью коллектива, с текущей и перспективной документацией по разделам воспитательной, постановочной, учебно-тренировочной работы; проводит самостоятельный анализ основных направлений работы коллектива: учебно-тренировочной, воспитательной, формирования репертуара, концертной деятельности.

Посещая репетиции любительских и профессиональных коллективов, студенты знакомятся с особенностями построения и методикой проведения урока и репетиционного процесса в целом, репертуарной политикой, формами и приемами работы по хореографическому воспитанию школьников.

Содержание программы ознакомительной практики в полной мере отражает применение принципа последовательности и постепенности в учебном процессе.

Производственная практика на хореографическом факультете состоит из педагогической практики, творческо-производственной практики и преддипломной практики.

Производственная (педагогическая) и творческо-производственная практики (практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности) направлены на формирование теоретических и практических знаний и умений, приобретаемых обучающимися в результате освоения психолого-педагогических и специальных дисциплин. Практиканты овладевают профессиональными умениями и навыками посредством включения в практическую деятельность в условиях, максимально приближенных к будущей профессиональной деятельности. Анализ собственной деятельности помогает практиканту осознать трудности, возникающие в работе и найти пути их преодоления.

Производственная (педагогическая) и творческо-производственная практики дают возможность привить обучающимся необходимые умения и навыки как методической, так и организационной работы в хореографическом коллективе, а также овладение производственными навыками, методиками, технологиями воспитательной работы. В период практики обучающиеся участвуют в организации и проведении запланированных массовых мероприятий, могут быть задействованы в воспитательной работе, проводимой по согласованию с руководителем практики. Осуществляют поиск творческих путей решения основных задач по воспитанию школьников, формирование их эстетических взглядов и художественных вкусов, развитие интереса и любви к хореографическому искусству. Проводят лекции, беседы по вопросам этики, эстетики, хореографии. В результате прохождения педагогической и творческо-производственной практик у обучающихся должно сформироваться целостное представление о значении, специфике, особенностях будущей профессиональной деятельности.

Основным этапом проверки профессиональной готовности выпускника к будущей работе хореографа-педагога в любительском хореографическом коллективе является производственная (преддипломная) практика, которая направлена на закрепление и творческое применение знаний, умений и навыков, полученных в результате обучения в вузе. Преддипломная практика дает возможность раскрыть в производственных условиях педагогическую зрелость будущего специалиста, его организаторские способности, его способность руководить коллективом, творческий потенциал, педагогические и художественные навыки, эрудицию и волю.

Цель производственной (преддипломной) практики – проведение научно-исследовательской деятельности по теме выпускной квалификационной работы.

При выполнении научно-исследовательской составляющей производственной (преддипломной) практики обучающиеся знакомятся с логикой и особенностями психолого-педагогического исследования, используют его разнообразные эмпирические методы (наблюдение, анкетирование, тестирование, анализ, и др.), формулируют цель и задачи, гипотезу исследования для написания выпускной квалификационной работы. Именно в решении исследовательских задач проявляется высокий профессионализм и творчество студента. Преддипломная практика дает возможность приобрести практический опыт организационно-управленческой, научно-методической, художественно-творческой, научно-исследовательской работы на базе учреждений культуры и образования.

Как показывает опыт кафедры, хореографического факультета АГИК, укрепление творческих связей вуза с организациями способствует совершенствованию профессиональной направленности студентов. Например, в 2015 году в рамках «Ассоциации образовательных учреждений и учреждений культуры Алтайского края» были заключены дополнительные соглашения о сотрудничестве между хореографическим факультетом и рядом госучреждений: Государственной филармонией Алтайского края; Алтайским краевым театром музыкальной комедии; Государственным ансамблем песни и танца Алтая; Алтайским краевым колледжем культуры и искусства.

Кроме того, был набран профильный курс для ансамбля «Огоньки» Государственной филармонии Алтайского края; появилась возможность посещения мастер-классов от ведущих российских специалистов в области хореографии; проведение хореографического конкурса балетмейстерских работ «Образ» на базе Алтайского краевого театра музыкальной комедии; привлечение работодателей к образовательному процессу (4 человека); проведение вечеров хореографии, концертов и хореографического форума «Актуальные вопросы теории и практики хореографического искусства» на базе Государственного ансамбля песни и танца Алтая.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что научное управление практическим обучением является одним из самых важных путей подготовки студента к профессиональной деятельности в условиях постоянно и быстро меняющихся реалий нашей жизни. Специфические формы сотрудничества организаций и вуза представляют собой эффективные пути к решению вопроса о прохождении практики и дальнейшего трудоустройства выпускников. Основным стимулом формирования партнерских отношений в практическом обучении является взаимная заинтересованность в повышении качества подготовки специалистов.

Библиографический список

1. *Положение о практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы высшего образования*. Барнаул, 2017.
2. Лотова И.П. *Модель региональной системы трудоустройства выпускников вузов*. Нижний Новгород, 2009.
3. Богданов Г.Ф. Актуальные проблемы профессиональной подготовки руководителей любительских хореографических коллективов. *Культура образования и образование в сфере культуры*. Москва, 2012.
4. Глазунова Л.А. Педагогические условия формирования исследовательской компетентности учащихся. Available at: <http://festival.1september.ru/articles/610554/>
5. Симбирских Е.С., Федоряка Н.И., Макова Н.Е., Брянских И.В. *Производственная практика – этап формирования будущего современного специалиста*. Available at: http://labourmarket.ru/conf11/reports/simbirskih_fedoryaka_makova.pdf

References

1. *Polozhenie o praktike obuchayuschihsya, osvayayuschihsya osnovnye professional'nye obrazovatel'nye programmy vysshego obrazovaniya*. Barnaul, 2017.
2. Lotova I.P. *Model' regional'noj sistemy trudoustrojstva vypusknikov vuzov*. Nizhnij Novgorod, 2009.
3. Bogdanov G.F. Aktual'nye problemy professional'noj podgotovki rukovoditelej lyubitel'skih horeograficheskikh kolektivov. *Kul'tura obrazovaniya i obrazovanie v sfere kul'tury*. Moskva, 2012.
4. Glazunova L.A. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya issledovatel'skoj kompetentnosti uchashchihsya*. Available at: <http://festival.1september.ru/articles/610554/>
5. Simbirskih E.S., Fedoryaka N.I., Makova N.E., Bryanskih I.V. *Proizvodstvennaya praktika – `etap formirovaniya buduschego sovremennogo specialista*. Available at: http://labourmarket.ru/conf11/reports/simbirskih_fedoryaka_makova.pdf

Статья поступила в редакцию 18.05.17

УДК 378

Sarieva A.I., postgraduate, Karachaevo-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev (Karachaevsk, Russia),
E-mail: klnp13@mail.ru

METHODOLOGICAL BASES OF TRAINING BACHELORS IN TOURISM: TO THE PROBLEM OF TRANSFORMING THE TRADITIONAL EDUCATIONAL PARADIGM. The article analyzes the state of the modern tourism industry in Russia. The necessity of transformation of education paradigm is studied. The author's understanding of the category "paradigm" is proposed. The article deals with the basics of cultural, activity-creative approaches and argues that these approaches create conditions for the development of the creative potential of the student's personality. The author concludes that the definition of the methodological approaches as a normative framework of the educational process allows to transform the traditional paradigm of knowledge-based training of bachelor students in the field of tourism, repurposing is signposted in the context of the preparation of the greatest possible development of creative potential of the students.

Key words: paradigm, methodological approach, culture, creativity, communication, subject-subject forms of pedagogical interaction.

А.И. Сариева, аспирант, Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, г. Карачаевск,
E-mail: klnp13@mail.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ В СФЕРЕ ТУРИЗМА: К ПРОБЛЕМЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ТРАДИЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

В статье анализируется состояние современной туристической индустрии в России. Обосновываются необходимость трансформации парадигмы образования, предлагается авторское понимание категории «парадигма». Рассматривается сущность культурологического, деятельностно-творческого подходов и утверждается, что данные подходы создают условия для развития творческого потенциала личности студентов. Автор делает вывод о том, что определение методологических подходов в качестве нормативных основ образовательного процесса позволяет трансформировать традиционную знаниевую парадигму профессиональной подготовки бакалавров в сфере туризма, переориентировав обозначенную подготовку в контексте максимально возможного развития творческого потенциала студентов.

Ключевые слова: парадигма, методологический подход, культура, творчество, общение, субъект-субъектные формы педагогического взаимодействия.

К началу XXI столетия туристическая индустрия заняла одну из лидирующих позиций в международной экономической системе, оказывая существенное влияние на экономическое развитие отдельных стран и глобальную мировую экономику в целом. В контексте развития туристической индустрии современное качественное состояние соответствующей сферы деятельности в России не отвечает потребностям российского государства и общества в целом, а так же конкретным запросам граждан Российской Федерации. Существенное отставание отечественного туризма от ведущих туристических стран мира имеет комплексный причинный характер, но одна из наиболее значимых причин обозначенного отставания связана с дефицитом квалифицированных профессиональных кадров в данной сфере профессиональной деятельности. В связи с этим в настоящее время подготовка профессионалов в сфере туризма априори является актуальной. Общая успешность и результативность подготовки таких профессионалов напрямую обусловлена должным качеством образовательного процесса, методологической осно-

вы, в полной мере отвечающей современным тенденциям и перспективам развития педагогической науки и соответствующей образовательной практики. Теоретическое обоснование такой методологической основы требует обращения к категориальному значению понятия парадигмы.

По мнению отечественных исследователей, понятие парадигмы следует трактовать в качестве совокупности научных взглядов, убеждений, ценностей, признаваемых всем научным сообществом в течение определенного временного этапа. При этом парадигма в деятельностно-определяющем контексте представляет собой модель научной деятельности в виде системы теоретических стандартов, методологических норм, ценностных критериев, а в дескриптивном – фундаментальную теорию, направляющую массовое научное сознание в решении теоретических и практических проблем различного уровня сложности. В свою очередь, научная педагогическая парадигма представляет собой опирающуюся на ту или иную педагогическую теорию (теории) модель образовательного процесса, систему принципов

и установок, определенный стандарт, образец в решении разноплановых образовательных задач [1, с. 50].

С.В. Бобрышов отмечает, что в современной педагогической науке реально существует около двух десятков различных парадигм образования [1, с. 53]. Тем не менее, все образовательные парадигмы можно классифицировать по двум основаниям: традиционные парадигмы, ориентированные преимущественно на простую трансляцию знаний, умений, навыков обучающимся и личностно-ориентированные парадигмальные модели образования, функциональность которых обусловлена необходимостью развивать творческий потенциал личности человека как активного субъекта образовательного процесса.

Современные отечественные исследователи, критикуя традиционную знаниевую парадигму образования, не отрицают значимость знания как необходимого компонента содержания образовательного процесса. Проблема в том, являются ли знания самоцелью в развитии обучающихся или одним из средств развития их личности [2]. Е.Н. Шиянов таким образом охарактеризовал обозначенную проблему: при знании ориентированном подходе в центре внимания находятся знания как духовный капитал человечества, накопленный в процессе развития цивилизации. Знания, безусловно, имеют социальную ценность, поэтому и знание ориентированное содержание образования имеет выраженную значимость. Такое содержание способствует социализации личности, вхождению человека в социум. С данной точки зрения знание ориентированное содержание образования является безусловной необходимостью. Однако при знании ориентированном подходе к содержанию образования знания, по мнению исследователя, являются абсолютной ценностью и заслоняют собой личность человека. Это обуславливает идеологизацию и регламентацию научного ядра знаний, их академизм, ориентацию содержания образования на среднего обучающегося и другим отрицательным последствиям [3].

По мнению ряда исследователей, парадигмальный кризис современного отечественного образования обусловлен дефицитом культуры в образовании. В данном аспекте ведущая функция традиционного образования связана с его ориентацией не на культуру, а только на общественный опыт, интегрированный в образовательный процесс. Между тем, система образования является частью общественной системы. Она выполняет множество функций, но ведущей функцией, объединяющей все остальные в определённую целостность, является воспроизводство человека как субъекта культуры [4]. Поэтому в обозначенном плане дальнейшее развитие современного отечественного образования может характеризоваться постепенной сменой образовательных идеалов, переходом от знаниевой парадигмы к культуротворческой, от «человека образованного» к «человеку культуры».

Педагогическая парадигма как теоретическая система имеет методологическое значение. При этом под методологией науки понимают систему наиболее общих подходов и методов, составляющих основу для данной науки [5, с. 275]. В свою очередь методологический подход в педагогической науке трактуется в качестве определённой гносеологической целостности, представляющей собой исследовательскую установку по отношению к объектам и явлениям педагогической действительности. В наиболее общем значении методологический подход: 1) выстраивает модель авторского исследовательского понимания педагогических явлений, фактов и событий; 2) играет роль научно обоснованного эталона их (явлений, фактов, событий) целостного анализа (С.В. Бобрышов).

Методологический подход выполняет ряд базовых функций: научно-мировоззренческую, парадигмальную и инструментальную. Обозначенные функции проявляются в том, что подход: актуализирует аспекты научно-мировоззренческих установок на то или иное теоретическое и практическое понимание и преобразование педагогической действительности; структурирует общую стратегию теоретического и практического исследования педагогической действительности в соответствии с принятыми парадигматическими принципами; актуализирует разноплановые уровни методологического анализа педагогических явлений в соответствии с мировоззренческими убеждениями субъекта познания и преобразования педагогической реальности (С.В. Бобрышов).

Важно понимать, что ни один отдельно взятый подход не обеспечивает методологическую основу педагогического исследования и соответствующей образовательной практики. В связи с этим в изучении и преобразовании педагогической действительности всегда реализуется определенная совокупность мето-

дологических подходов. Рассмотрим систему методологических подходов к подготовке бакалавров в сфере туризма исходя из научно-нормативных требований личностно-ориентированной образовательной парадигмы.

Одним из основополагающих методологических подходов к профессиональной подготовке бакалавров в области туризма является *культурологический подход*. Раскрытие его методологического значения требует обращения к базовой категории «культура». Культура является сложным, разноплановым междисциплинарным понятием, сущностное определение которого является весьма сложным. В научных исследованиях сформулировано несколько сотен определений культуры. Такая множественность обусловлена тем, что в каждом определении акцент делается только на отдельных характеристиках того, что исследователи называют «культурой». Поэтому по причине масштабности и сложности данного феномена ни одно из его определений априори не может быть однозначно исчерпывающим [6].

В самом общем виде этимология категории культуры трактуется двойственно. В первом значении, культура (от лат. *Cultura*) – возделывание, воспитание, образование, развитие, во втором – культура происходит от слова «культ». В данном понимании культура предполагает ценностное отношение человека к различной социальной действительности. И первое, и второе понимание культуры отражают ее наиболее базовые сущностные характеристики. В первом значении актуализируется связь культуры с творческой деятельностью, во втором – в явлении культуры подчеркивается наличие определенных ценностей, чрезвычайно необходимых для отдельного человека и социума в целом [6].

Второе понимание культуры является аксиологическим. В данном значении сущность культуры проявляется в наличии жизненно необходимых ценностей и идеалов, которые являются нормативной основой, регулирующей поведение и деятельность людей. При этом ценностный идеал в этическом значении является определенным универсальным стандартом. Данный стандарт представляет: абсолютное моральное представление о благе и человеческом долге; представление о совершенстве в отношениях между людьми; абсолютный образец нравственной личности [7, с. 233].

Связь культуры с творческой деятельностью актуализирует следующий методологический подход к профессиональной подготовке бакалавров в сфере туризма: таковым является *деятельностно-творческий подход*. В этой связи обратимся к понятию творчества.

Анализ категории творчества должен учитывать неоднозначность научной трактовки соотношения этого явления с явлением деятельности. Как полагают некоторые отечественные ученые (В.Н. Дружинин, Я.А. Пономарев и др.), деятельность и творчество в феноменологическом аспекте принципиально отличаются [8; 9]. Представители этой точки зрения аргументируют свою позицию следующим образом: основным признаком деятельности является потенциальное совпадение первоначально поставленной цели полученному результату. Тогда как для творчества характерно противоположное: несоответствие цели и результата. Творчество в отличие от деятельности, по мнению исследователей, характеризуется порождением «побочного продукта», являющимся в итоге творческим результатом.

Другие исследователи считают деятельность и творчество единственными явлениями. По их мнению, творчество является качественным показателем развития деятельности, а основным механизмом творчества является т. н. надситуативная активность личности, при которой человек в качестве субъекта деятельности способен выходить за рамки требований ситуации, формулировать цели, избыточные с точки зрения исходной задачи [10, с. 11].

Придерживаясь точки зрения единства творчества и деятельности, будем полагать, что при одних условиях деятельность может носить репродуктивный характер, при других – продуктивный, творческий.

Обратимся теперь к сущностным характеристикам явления творчества. Практически все исследователи подчеркивают самую значимую его черту – новизну полученного результата. Так, например, Л.С. Выготский полагал, что творчество представляет собой деятельность, в ходе которой человек создает что-то новое, при этом не имеет значения, будет ли это новой вещью объективного мира или развитием сущностных сил человеческой личности. При этом результатом творчества могут быть новые материальные предметы культуры и духовные ценности, связанные с развитием личности человека [11].

Г.В. Никитин и В.Н. Романенко рассматривают феномен творчества в контексте диалектического единства ситуационного и нормативного поведения личности:

I. Ситуационное поведение, имеющее преобразующее значение, обусловлено такими личностными качествами как воображение, фантазия, умение рассматривать проблему в нестандартном аспекте.

II. Нормативное поведение обуславливается знаниями, традициями, стандартными приемами деятельности.

Исследователи полагают, что творчество возникает на точке перехода одного типа поведения в другое. Важно отметить, что системная целостность ситуационного и нормативного поведения личности в методологическом плане детерминирована диалектическим единством философских категорий «свобода» и «необходимость». При этом ситуационное (собственно творческое) поведение является функцией *внутренней свободы* личности, а нормативное – функцией *необходимости* ориентироваться на внешние социальные требования к творческой деятельности (социальные потребности, социальный опыт, требования к качеству продукта творчества и т. д.). По мнению отечественных исследователей, «чистое творчество», то есть деятельность, ориентированная на абсолютизацию свободы и минимизацию необходимости, в социальном плане абсолютно бессмысленно.

Создание условий для учебного творчества в процессе подготовки бакалавров в сфере туризма требует особой организации педагогического общения в системе «преподаватель – студент». Такое общение должно осуществляться в рамках методологических требований *диалектического (полисубъектного) подхода*.

Общение является межпредметной категорией, так как изучается целым рядом гуманитарных дисциплин: философией, со-

циологией, педагогической, общей и социальной психологией и др. науками. Каждая из наук рассматривает общение в контексте специфики своей области знаний. Наиболее распространенным и разработанным является подход к общению как к одному из видов деятельности. Некоторые исследователи рассматривают общение в качестве деятельностной формы обеспечения других видов деятельности. В исследованиях отечественных авторов выявлены следующие специфические отличительные особенности диалектического педагогического общения в контексте его личностно-развивающих возможностей: равенство позиций преподавателя и студентов, при котором происходит взаимное влияние друг на друга, формируется способность встать на позицию друг друга; отсутствие оценок личности студентов, принятие их такими, какие они есть (если речь не идет о негативном поведении), уважение и доверие к студентам; формирование у преподавателя и студентов близких установок относительно одной и той же коммуникативной ситуации, позволяющих развивать механизм взаимной идентификации; положительный эмоциональный климат педагогического общения, искренность эмоциональных проявлений, взаимное проникновение преподавателя и студентов в мир чувств и переживаний друг друга и др. [12].

Результатом такого развивающего общения-диалога является возникновение субъектных позиций участников образовательного процесса. В целом определение методологических подходов в качестве нормативных основ образовательного процесса позволяет трансформировать традиционную знаниевую парадигму профессиональной подготовки бакалавров в сфере туризма, переориентировав обозначенную подготовку в контексте максимально возможного развития творческого потенциала студентов.

Библиографический список

1. Бобрышов С.В. *Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория*: монография. Ставрополь, 2006.
2. Новиков А.М. *Российское образование в новой эпохе*. Москва, 2000.
3. Шиянов Е.Н. *Педагогика: общая теория образования*: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. Ставрополь, 2007.
4. Клущина Н.П. Новицкая А.В. *Формирование общекультурной компетентности аспирантов в системе многоуровневого образования*: монография. Ставрополь, 2013.
5. *Российская социологическая энциклопедия*. Москва, 1998.
6. Дворникова Е.И. *Культурная идентичность и толерантность личности*: монография. Ставрополь, 2007.
7. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. *Этика*: учебник. Москва, 1998.
8. Дружинин В.Н. *Психология общих способностей*. Санкт-Петербург, 1999.
9. Пономарев Я.А. *Психология творчества. Тенденции развития психологической науки*. Москва, 1988: 21 – 25.
10. *Краткий психологический словарь*. Москва: Политиздат, 1985.
11. Выготский Л.С. *Воображение и творчество в детском возрасте*. Москва, 1969.
12. Емельянов Ю.Н. *Обучение паритетному диалогу*: учебное пособие. Ленинград, 1991.

References

1. Bobryshov S.V. *Istoriko-pedagogicheskoe issledovanie razvitiya pedagogicheskogo znaniya: metodologiya i teoriya*: monografiya. Stavropol', 2006.
2. Novikov A.M. *Rossijskoe obrazovanie v novoj `epohe*. Moskva, 2000.
3. Shiyonov E.N. *Pedagogika: obschaya teoriya obrazovaniya*: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh uchebnykh zavedenij. Stavropol', 2007.
4. Klushina N.P. Novitskaya A.V. *Formirovanie obschekul'turnoj kompetentnosti aspirantov v sisteme mnogourovnevnogo obrazovaniya*: monografiya. Stavropol', 2013.
5. *Rossijskaya sociologicheskaya `enciklopediya*. Moskva, 1998.
6. Dvornikova E.I. *Kul'turnaya identichnost' i tolerantnost' lichnosti*: monografiya. Stavropol', 2007.
7. Gusejnov A.A., Apresyan R.G. *Etika*: uchebnik. Moskva, 1998.
8. Druzhinin V.N. *Psihologiya obschih sposobnostej*. Sankt-Peterburg, 1999.
9. Ponomarev Ya.A. *Psihologiya tvorchestva. Tendencii razvitiya psihologicheskoy nauki*. Moskva, 1988: 21 – 25.
10. *Kratkij psihologicheskij slovar'*. Moskva: Politizdat, 1985.
11. Vygotskij L.S. *Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste*. Moskva, 1969.
12. Emel'yanov Yu.N. *Obuchenie paritetnomu dialogu*: uchebnoe posobie. Leningrad, 1991.

Статья поступила в редакцию 09.06.17

УДК 79::371.398

Medvedenko V.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: medvedenko-vera@mail.ru

Tumashova G.A., senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: medvedenko-vera@mail.ru

Tumashov M.A., senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: medvedenko-vera@mail.ru

USE OF GAME TECHNOLOGIES IN THE TRAINING PROCESS OF THE CHILDREN'S SCHOOL OF ARTS. The article considers the specifics of the use of gaming technologies in the educational process of the children's art school under the pre-professional education program "The Art of Theater". As the basis for the authors own methodology, the researchers refers to the game strategy "mimicry" (in the terminology of R. Kayua), the most productive for theatrical pedagogy. Game technology in the children's art school in the areas of theatrical art develops into a holistic education that encompasses the learning process and is united by a

common content, plot, character. Particular attention is paid to imitating games, a set of simulation exercises is proposed that form the students' ability and readiness for self-expression and improvisation, to self-regulation of their mental state and empathy, verbal expressiveness and plastic expression.

Key words: game, game technologies, imitation, speech hearing, actor's skills.

В.В. Медведев, канд. пед. наук, доц. Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул,
E-mail: medvedenko-vera@mail.ru

Г.А. Тумашова, доц. Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул, E-mail: medvedenko-vera@mail.ru

М.А. Тумашов, доц. каф. театральной режиссуры и актерского мастерства Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул, E-mail: medvedenko-vera@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ

В статье рассматривается специфика применения игровых технологий в учебном процессе детской школы искусств по программе предпрофессионального образования «Искусство театра». В качестве основы для собственной методики автор обращается к игровой стратегии «mimicry» (в терминологии Р. Кайюа), наиболее продуктивной для театральной педагогики. Игровая технология в детской школе искусств по направлениям театрального искусства перерастает в целостное образование, охватывающее учебный процесс и объединенное общим содержанием, сюжетом, персонажем. Особое внимание уделяется имитационным играм, предложен комплекс имитационных упражнений, формирующих у обучающихся умение и готовность к самовыражению и импровизации, к саморегуляции своего психического состояния и сопереживания, речевую выразительность и пластическую экспрессию.

Ключевые слова: игра, игровые технологии, имитация, речевой слух, актерское мастерство.

Педагогический аспект исследования игры строится на учете высокой сложности, эфемерности, расплывчатости феномена игры, обуславливающего несводимость игры к категориальным противопоставлениям: добро и зло; истина и ложь; мудрость и глупость. Сложность феномена игры фиксирует язык: в древнегреческом языке было три понятия игры, в санскрите – пять ее значений, в русском языке понятие игры также многообразно [1, с. 40 – 60]. Ценность игры, её способность развивать и воспитывать личность во многом зависят от мировоззренческих и нравственных позиций играющего и от правильной организации игры (чувства меры) [2, с. 60 – 68].

Известный игролог – Р. Кайюа предложил классифицировать игры по стратегическому принципу:

1. Игры, основанные на состязательности: (от латинского «agon» – «публичное состязание, публичный бой»). Сюда относятся: в спорте игры групповые – футбол, волейбол и т. д., парные – шахматы, бильярд и т. д., в культурной деятельности – состязания в эрудиции, ловкости и пр. Эти игры – атрибуты праздников и народных гуляний, телепрограмм и всевозможных шоу. Такая игра требует подготовки тренировки.

2. Игровая стратегия, имеющая в основе исполнение роли (т.е. театрализацию). Кайюа называет эту стратегию «mimicry» – имитирование, подражание. Данная стратегия реализуется в театре, цирке и т. д.

3. Игра-шанс. По Кайюа, «alea» (от латинского «игра в кости»). В отличие от первого типа игр, выигрыш здесь достаётся не через борьбу, а через операции с числовыми и другими неопределенностями. Сюда относятся кости, рулетка и т. д.

4. Игры, основанные на эффекте движения – «головокружительные», Кайюа применяет термин «illinx» – от латинского «водоворот». К данному классу относятся карусели, аттракционы и прочие [3, с. 67].

В качестве средства, метода и технологии обучения разнообразным играм широко используются в педагогическом процессе вообще и в театральной педагогике в частности. В театральной педагогике нас интересует стратегия «mimicry».

В.В. Вартанова выделяет целый комплекс компетенций, развитию которых способствует театральная деятельность в театральной педагогике: «Театральная деятельность: способствует высвобождению внутренних ресурсов личности и соединению профессиональных знаний с речевой культурой, и возможностью быть понятым и услышанным в полной мере; способствует формированию автономности студентов; развивает умение управлять своими видениями, держать во внимании воображаемый объект, общаться с ним, эмоционально реагируя на образы представления и воображения; развивает выразительность, мимику, пластику, интонацию; развивает выразительные способности; развивает двигательные функции и идеомоторную координацию; развивает образное мышление; развивает творческое воображение; развивает способность мыслить действенными и событийными категориями; развивает способность к выявлению

осведомленности в области смежных профессий; развивает умение управлять своим эмоциональным состоянием; снимает мышечные и психологические зажимы; помогает овладению навыков: правильного дыхания, голосообразования, четкой дикции, литературного произношения и законов логики речи; развивает умение передавать собственное позитивное отношение к окружающим; развивает способность к позитивному оцениванию своих склонностей и возможностей» [4, с. 1 – 2].

Театральная педагогика предлагает ряд методов, способствующих эффективному формированию таких качеств, как творческое воображение, избирательность восприятия, способность к анализу и синтезу воспринимаемой информации, выражению эмпатии и идентификации, к самоорганизации психических проявлений и самокоррекции поведения. Так, основополагающим методом в театральной педагогике является *метод физических действий* [5]. Данный метод основан на анализе пьесы, последующие действия которой выстраиваются в логическую цепь, образуя сквозное действие. При исполнении роли сквозное действие всегда остается неизменным, помогая актеру становиться образом, жить его жизнью, как своей. В свою очередь, действия актера приобретают различный характер, обусловленный его самочувствием в момент творчества, предполагая формирование и проявление таких чувств, как искренность, открытость, убежденность. Для педагогической профессии, в частности для преподавателя детской школы искусств, работающего по направлению «Искусство театра», данный метод интересен тем, что предполагает развитие свойств познавательных психических процессов личности школьника, определяющих выразительность её экспрессивных проявлений, а также способность к самокоррекции, гармоничности поведения. *Метод действенного анализа* – это способ научения навыкам волевого поведения, называемого «сценическим». Согласно этому методу, логика действий становится как бы партитурой артиста. К.С. Станиславский сравнивает действия актера с нотами, а логику действий с мелодией, которую они образуют. От пропуска в логической цепочке одного действующего лица могут быть неверно поняты поступки нескольких других действующих лиц, что влечет за собой изменения смысла сценического произведения. *Метод ролевого действия* основан на заранее установленном подтексте, дающий возможность разрабатывать индивидуальные особенности каждого обучающегося, а также осуществлять контроль за качеством подготовки каждого ребенка. В ходе использования этого метода акцентируется внимание на умении применять те или иные элементы техники речи в зависимости от количества слушателей в классе, где осуществляется общение. *Этюдный метод* – это творческое исследование, изучение «умом и телом» какого-либо жизненного действия, человеческого поступка или события в предлагаемых обстоятельствах спектакля [5].

В учебном процессе детской школы искусств по театральному направлению игровая технология строится как целостное образование, охватывающее учебный процесс и объединенное

общим содержанием, сюжетом, персонажем. В неё включаются последовательно игры и упражнения, формирующие умение выделять основные, характерные признаки предметов, сравнивать, сопоставлять их; группы игр на обобщение предметов по определенным признакам; группы игр, в процессе которых у учеников развивается умение отличать реальные явления от нереальных; группы игр, воспитывающих умение владеть собой, быстроту реакции на слово, фонематический слух, смекалку и др.

Рассмотрим имитацию как игровое упражнение используемое в театральной педагогике в работе с детьми. Имитация, по М. Чехову, – это подражание тому образу, который возник в воображении актера в результате длительной работы над ролью. Поэтому надо отличать имитацию от простого копирования какого-то образца [6]. Имитация – это еще и приспособление органов речевого аппарата к новым кинестетическим движениям, то есть к новому режиму работы своих органов, продиктованному слуховым восприятием. В работе по развитию речи имитация – это ассоциативное «эхо» слушающего, связанное с ощущением мышечных усилий и окраской речи говорящего, «отклик моих мышц на движения ваших» [7, с. 24]. Психология этого явления носит название «эмпатии» – восприимчивости одного человека к процессам, происходящим в другом.

Первыми упражнениями, помогающими развитию имитационных способностей, могут быть упражнения типа «Эхо». Это упражнение можно варьировать, превращая его в «звуковое зеркало», «обезьянку», «дразнилку», «магнитофон». Все упражнения имеют ярко выраженный элемент игры, поэтому помимо выполнения чисто технологических задач они затрагивают задачи, связанные с развитием фантазии и воображения.

Второй тип имитационных упражнений – «звуковые этюды». В них более активно работает акустическое воображение. Суть их – создание звуковых мини-образов. Этюды могут быть одиночные, парные и групповые. Е. Гротовский пишет: «Актёр должен научиться обогащать свои голосовые возможности посредством необычных для него звуков. Чрезвычайно полезно в этом случае упражнение, которое заключается в подражании естественным звукам и механическим шумам: падению воды, пению птиц, ворчанию мотора и т. д.» [8, с. 10] Создание одиночных этюдов перерастает в групповые, например: «Утро в деревне», «Шум леса», «Птичий двор», «Город» и т. д. Впоследствии эти упражнения можно усложнять, как советует Е. Гротовский: «Вначале воспроизведите эти шумы-звуки, затем вставьте их в разговорный текст, таким образом, как если бы вы хотели достичь побуждений ассоциации звука» [8, с. 10]. Исходя из этого совета, можно попробовать как бы «очеловечить» деревья, представителей птичьего двора, заставив их говорить, вступать в диалоги, но сохраняя найденный для них тембр и все особенности произношения. Важно, чтобы ни одно слово, ни один звук в этих упражнениях не были произнесены бессмысленно. Можно и дальше усложнять и расширять задачи этих упражнений и условия их выполнения.

Далее представлена группа упражнений, развивающих имитационные способности и акустическое воображение, – это упражнения на «оживление предмета». У актеров-кукольников оно носит название «попадание в маску» или «реакция на куклу». «Оживлению» могут быть подвергнуты самые различные по своим качествам предметы, например: меховая шапка или деревянный стул. У каждого из них характерный тембр, характерные гласные, согласные, а следовательно, требуется перестройка всего голосоречевого аппарата. Если у шапки мягкая, пушистая фактура, то и тембр будет как бы «вяло-вяжущий», гласные удлинённые, много шипящих. У стула же «стучащая», «деревянная» речь, тембр как бы из одной ноты, яркие взрывные звуки. На основе этих упражнений можно создавать тематические тренинги или целые спектакли [7, с. 52].

Следующий цикл имитационных упражнений – это литературные имитации. Учащимся предлагается подготовить имитацию, прослушав, изучив и проанализировав аудиозапись с исполнением художественной прозы или стихов актёрами и мастерами слова. Задания такого рода дают возможность комплексно решать задачи как внешней, так и внутренней техники. Очень важно передать не только голосоречевые особенности, но и степень эмоционального переживания исполнителя, то есть внутреннее содержание, которое выражено в данной голосоречевой форме. Полезно для имитаций брать голоса мастеров слова. Упражнение можно выполнять в несколько этапов: **1 этап.** Анализ голосоречевого

формы исполнения: характер и ритм дыхания; тембр (глубина голоса, резонаторные особенности, динамические, регистровые и звуковысотные характеристики); особенности артикуляции (произношение гласных и согласных звуков). Анализ мелодико-интонационной партитуры: интонационно-логические связи; особенности постановки ударений (логических и эмфатических), пауз (логических и психологических), мелодические особенности; вскрытие подтекста и смысла через интонационную форму. **2 этап.** Беззвучная имитация. Звучание текста идёт в аудиозаписи, ученик в это время произносит этот текст вместе с исполнителем беззвучно, стараясь подстроить свои голосоречевые органы под характер данного звучания. **3 этап.** Речевой унисон. Ученик произносит текст вместе с исполнителем, добиваясь максимального слияния с манерой исполнения в аудиозаписи. **4 этап.** Исполнение литературного произведения учеником без аудиозаписи. **5 этап.** Сравнение с оригиналом, анализ.

Необходимо помнить, что имитационные упражнения требуют внимания ко всему комплексу голосоведения и речи: дыханию, голосу, артикуляции, дикции, орфоэпии, интонации, темпу и ритму речи.

Все перечисленные способы непосредственного, прямого воздействия на слуховой аппарат особенно эффективны для обучающихся с хорошей от природы слуховой способностью, которые легко могут перестроить работу своего голосоречевого аппарата при помощи речевого слуха. К. С. Станиславский объясняет это явление привычкой к собственному звучанию и тем, что мы «слышим себя иначе, чем другие воспринимают нашу речь» [9, с. 6]. Чем больше «речевой грязи», тем труднее перестроить слуховое восприятие. В подобных ситуациях наряду с прямым воздействием, эффективно использовать методы косвенного воздействия на речевой слух. Чем больше анализаторов будут участвовать в этой перестройке, тем эффективнее будут результаты.

Упражнение на имитацию в работе по актерскому мастерству занимают особое место. Особенно интересны упражнения, имитирующие движения фантастических существ, животных, птиц. Каждый ученик индивидуально, по-своему имитирует движение какого-либо животного или птицы. В подобном плане могут быть использованы следующие упражнения (далее и.п. – исходное положение):

1. Имитация ходьбы великана – спина прямая, руки на поясе, ходьба большими шагами (впередистоящая нога согнута в коленном суставе, сзади стоящая нога – прямая);
2. Имитация ходьбы гнома – спина прямая, ходьба частыми мелкими шагами;
3. Имитация движений птиц (петуха, страуса, цапли). При выполнении упражнения бедро выносимой вперед ноги должно быть высоко поднято, спина прямая, плечи развернуты, смотреть вперед-вверх;
4. Имитация движений гуся. Выполнять упражнение из и.п. в приседе, руки на поясе, спина прямая;
5. Имитация движения полета птиц. Учащиеся выполняют движения руками вверх и вниз (взмах крыльев птиц) в беге;
6. Имитация движения черепахи. Из и.п. в приседе, руками сзади опереться о пол, передвигаться с помощью рук и ног: а) выполнять упражнение лицом вперед; б) выполнять упражнение спиной вперед;
7. Имитация движений животных (кошки, собаки и т. д.). Опираясь о пол на прямые руки и ноги, высоко поднять таз, опустив голову;
8. Имитация прыжков зайца. Прыжки выполняются в полуприседе. И.п.: ноги вместе, руки на поясе, спина прямая, отталкиваться двумя ногами одновременно;
9. Имитация прыжков лягушки. Прыжки – из полного приседа. И.п.: ноги врозь, спина прямая, отталкивание выполнять двумя ногами одновременно, выпрыгивать вверх из полного приседа.

Предлагаемые игровые имитационные упражнения в театральной педагогике сохраняют творческую педагогическую форму, помогая сформировать умения и готовности к самовыражению и импровизации, к саморегуляции своего психического состояния и сопереживания, речевой выразительности и пластической экспрессии учащегося. Благодаря системе К. Станиславского, М. Чехова решается проблема сознательного овладения подсознательными творческими процессами, что помогает педагогу добиться оптимального сочетания рационального и чувственного, логического и эмоционального.

Библиографический список

1. Хейзинга Й. *Homo ludens. В тени завтрашнего дня*. Москва, 1992.
2. Эльконин Д.Б. Основная единица развернутой формы игровой деятельности. Социальная природа ролевой игры. *Мир психологии*. 2004; 1: 60 – 68.
3. Кайюа Р. Что такое игра. *Курьер «ЮНЕСКО»*. 1980; 2.
4. Вартанова В.В. *Формирование профессиональной компетентности студентов – будущих учителей в контексте театральной деятельности*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Ижевск, 2007.
5. Соколов Э.В. *Свободное время и культура досуга*. Ленинград, 1977.
6. Чехов М.А. Уроки для профессионального актера (на основе записей уроков, собранных и составленных Д.Х. Дюпре). Перевод М.И. Кривошеева. Москва, 2011.
7. Грозовский Е. Тренинг актёра. *Материалы лаборатории художественного творчества*. Ленинград, 1987: 31 – 68.
8. Галендеев В.Н., Кириллова Е.И. *Групповые занятия сценической речью*. Ленинград, 1983.
9. Селевко Г.К. *Современные образовательные технологии*. Москва, 1998.

References

1. Hejzinga J. *Homo ludens. V teni zavtrashnego dnya*. Moskva, 1992.
2. El'konin D.B. Osnovnaya edinica razvernutoj formy igrovoj deyatel'nosti. Social'naya priroda rolevoj igry. *Mir psihologii*. 2004; 1: 60 – 68.
3. Kajyua R. Chto takoe igra. *Kur'er «YUNESKO»*. 1980; 2.
4. Vartanova V.V. *Formirovanie professional'noj kompetentnosti studentov – buduschih uchitelej v kontekste teatral'noj deyatel'nosti*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Izhevsk, 2007.
5. Sokolov E.V. *Svobodnoe vremya i kul'tura dosuga*. Leningrad, 1977.
6. Chehov M.A. Uroki dlya professional'nogo aktera (na osnove zapisej urokov, sobrannyh i sostavlennyh D.H. Dyupre). Perevod M.I. Krivosheeva. Moskva, 2011.
7. Grovskij E. Trening aktera. *Materialy laboratorii hudozhestvennogo tvorchestva*. Leningrad, 1987: 31 – 68.
8. Galendejev V.N., Kirillova E.I. *Grupповые zanyatiya scenicheskoy rech'yu*. Leningrad, 1983.
9. Selevko G.K. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii*. Moskva, 1998.

Статья поступила в редакцию 18.05.17

УДК 378

Shibaeva L.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Mathematics Department, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: shibaevy_stv@mail.ru

IMPROVING THE PERFORMANCE OF A MODERN UNIVERSITY TEACHER. In article the basic ways of improving the effectiveness of a modern university teacher are offered. One of the significant moments of organization of the work of the teacher is to work in improving the learning motivation of students. The author discusses what the ways of improving learning motivation of students may be. The author concludes that the work should take into account the fact that young students are constantly being changed. It is therefore necessary to look for the forms and methods of work, it is effective for a particular audience and specific students based on their motivation, interests and needs. It is necessary to develop students, showing them the prospects of professional activity and the need to obtain good knowledge.

Key words: teacher, students, efficiency, motivation.

Л.М. Шибеева, канд. пед. наук, доц., Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: shibaevy_stv@mail.ru

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

В статье рассмотрены основные пути повышения эффективности деятельности преподавателя современного вуза. Одним из существенных моментов организации работы преподавателя является работа по повышению учебной мотивации студентов. В статье рассмотрены пути усиления учебной мотивации студентов. Автор делает вывод о том, что в работе необходимо учитывать тот факт, что студенческая молодежь постоянно подвергается изменениям. Поэтому необходимо искать формы и методы работы, эффективные именно для конкретной аудитории и конкретных студентов с учётом их мотивированности, интересов, потребностей. Необходимо развивать студентов, показывая им перспективы профессиональной деятельности и необходимости получения прочных знаний.

Ключевые слова: преподаватель, студенты, эффективность, мотивация.

У каждого вузовского преподавателя есть своя методика, сформированная на протяжении всей профессиональной деятельности. Однако, как показал наш личностный опыт, опыт коллег, необходимо проводить работу по повышению эффективности профессиональной деятельности.

Одним из существенных моментов организации работы преподавателя является работа по повышению учебной мотивации студентов.

Прежде всего, отметим, что самые распространённые причины недостаточной учебной мотивации у студентов следующие:

- 1) неправильный выбор профессии;
- 2) обучение не по собственному желанию;
- 3) нет понимания важности материала для будущей профессиональной деятельности;
- 4) недогрузки или перегрузки;
- 5) различные отвлечения;
- 6) усталость, отсутствие концентрации;
- 7) страх и опасение не сдать данный учебный предмет.

Как показал опыт, существуют следующие возможности усиления учебной мотивации студентов (табл. 1) [1]:

Как показал опыт, наиболее общими причинами неудачного преподавания являются: преподаватель пытается изложить слишком много материала, не определив основные вопросы темы; преподаватель не ставит четких задач; однообразие форм и методов обучения; низкая подготовка преподавателя; недостаточная мотивация.

Для усиления эффективности занятия и недопущения перегрузок необходимо: ограничивать объем материала; оставлять достаточно времени для занятий теме; планировать время для упражнений; стиль преподавания и язык приспособить к студентам; разделять материал на подразделения; структурировать и уточнять материал; часто давать студентам самостоятельно прорабатывать материал; регулярно предусматривать перерыва.

Опытный преподаватель всегда ищет средства убеждения студента в возможности достижения цели, воспитывает в нем

Таблица 1

Пути усиления учебной мотивации студентов

№	Направления работы по усилению мотивации	Содержание работы по усилению мотивации
1.	Содержательная мотивация	<ul style="list-style-type: none"> • объяснить цель занятия и подчеркнуть ее важность для каждого из слушателей; • привлекать студентов к выбору темы (но занятие должно быть логически последовательным, понятным); • освободиться от несущественного материала, обращать внимание только на наиболее важный и интересный; • обосновать ваш метод, объяснить студентам, что необходимо сделать и почему; • оставлять достаточно времени для обмена мнениями между студентами.
2.	Дидактически-методическая мотивация	<p>Использование на занятиях:</p> <ul style="list-style-type: none"> • привлекательных вспомогательных средств (отрывков фильмов, кодограммы, обучающих компьютерных программ и т.п.); • примеров и совместного решения проблем; • методов, которые побуждают слушателей к активному участию и к взятию на себя ответственности; • структурирования и наглядный.
3.	Мотивация за счёт поддержания хорошего психологического климата на занятиях:	<ul style="list-style-type: none"> • поддержка заинтересованности студентов; • помощь в избежание недостаточной мотивации.

уверенность в себе и самоуважение. При этом хорошей мотивацией студентов в группе является:

1. Обращение к личному опыту студентов.
2. Социальная мотивация (мотивы статуса и престижа в группе).
3. Похвала
4. Предотвращение ошибок.
5. Мотивация обещанием определенных преимуществ:
6. Мотивация с помощью средства перехода от эмоционального к рациональному: использование известных знаний, наглядных средств и тому подобное.
7. Использование цитат выдающихся людей.
8. Участие в занятии (использование активных методов работы).
9. Учебный материал.
10. Мотивация в других сферах жизни.
11. Наведение конкретного примера.
12. Актуальность учебного материала для будущей профессиональной деятельности студентов.

Для систематического, логического и эффективного достижения цели на занятии необходимо его спланировать, т.е. определить необходимый порядок работы. План занятия должен стать логическим завершением подготовки преподавателя к занятию.

Этапами планирования являются:

- распределение учебного материала по периодам учебного года;
- создание системы занятий;
- подготовка преподавателя к занятию.

Для совершенствования педагогического мастерства преподаватель должен уметь правильно и детально проанализировать любое занятие. Особенно важным это является для молодых преподавателей, которые таким образом приобретают опыт преподавания предметов и педагогического опыта вообще. Как показал опыт, наиболее эффективно можно проанализировать занятие по следующим основным критериям:

1. Дата, группа.

Библиографический список

1. Белоус В.Т. Горюнова Л.И. Цимбалюк А.В. Цимбалюк С.Я. *Основы организации и методики преподавания в высшей школе: учебно-методическое пособие*. ИРПН, 2001.
2. Шибаев В.П. Роль математических дисциплин в обучении студентов факультета социально-культурного сервиса и туризма. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; № 5 (60): 233 – 234.
3. Шибаев В.П., Шибаева Л.М. Методические и этические аспекты подготовки преподавателя к проведению занятия на интерактивной основе. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 4 (47): 102 – 104.

References

1. Belous V.T. Goryunova L.I. Cimbalyuk A.V. Cimbalyuk S.Ya. *Osnovy organizatsii i metodiki prepodavaniya v vysshej shkole: uchebno-metodicheskoe posobie*. Irpen', 2001.
2. Shibaev V.P. Rol' matematicheskikh disciplin v obuchenii studentov fakul'teta social'no-kul'turnogo servisa i turizma. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; № 5 (60): 233 – 234.
3. Shibaev V.P., Shibaeva L.M. Metodicheskie i eticheskie aspekty podgotovki prepodavatelya k provedeniyu zanyatiya na interaktivnoj osnove. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 4 (47): 102 – 104.

Статья поступила в редакцию 17.04.17

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

УДК 378.126

Gunzunova B.A., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Developmental and Educational Psychology, Buryat State University (Ulan-Ude, Russia), E-mail: balzhimag@mail.ru

VOCATIONAL AND SELF-DETERMINATION OF ENVIRONMENTAL EDUCATORS. The article focuses on the issue of the impact of professional and environmental factors in the conscious self-regulation of any activity of the teaching staff. It is alleged regulatory significance in pedagogical interaction, which is determined by the contents and nature of the teacher performing their professional activities, the terms of the professional environment, social support system. The main aim of the work is to compare self-conscious, professional and environmental factors in general, empirical group including certain categories of teachers, as well as the representatives of the non-socioeconomic professions (comparative group). A single system of social support can change the nature of some of the regulatory processes, such as reducing the ability of teachers to shape the process of self-control and a positive influence on the functioning of both individual components and the entire structure of the self-regulation of behavior of teachers. The results of the study show a maximum intensity of environmental resources for all categories of teachers – “family support”, “support of colleagues at work” and “support of public organizations”. The important social network in the comparative group is the scale of “the support of friends” and “family support”. The correlation relationship component of self-regulation and environmental resources in a group of teachers of empirical evidence that a single system of social support is a factor in high capacity to rebuild a system of self-regulation of teachers.

Key words: professional environment, system of social support, social network, self-regulation, regulatory components, categories of teachers, non-socioeconomic profession.

Б.А. Гунзунова, доц. каф. возрастной и педагогической психологии Бурятского государственного университета, г. Улан-Удэ, E-mail: balzhimag@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-СРЕДОВАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПЕДАГОГОВ

В статье особое внимание уделяется вопросу влияния профессионально-средового фактора на осознанную саморегуляцию произвольной активности педагогических работников. Утверждается значимость регулирования в педагогическом взаимодействии, которое детерминировано содержанием и характером выполнения педагогом своей профессиональной деятельности, условиями профессиональной среды, системой социальной поддержки. Основной целью работы являлось сопоставление осознанной саморегуляции и профессионально-средовых факторов как в целом в эмпирической группе, в том числе по отдельным категориям педагогов, так и у представителей несocioномических профессий (сравнительная группа). Установлено, что единая система социальной поддержки может изменять характер некоторых регуляторных процессов, как снижая способность педагогов формировать процесс саморегуляции, так и благоприятно влиять на функционирование, как отдельных компонентов, так и на всю структуру саморегуляции поведения педагогов. Результаты исследования показали максимальную выраженность средовых ресурсов «поддержки семьи», «поддержки коллег по работе» и «поддержки общественных организаций» по всем категориям педагогов. Значимой социальной сетью у сравнительной группы является шкала «поддержки друзей» и «семейной поддержки». Корреляционные взаимосвязи компонентов саморегуляции и средовых ресурсов в эмпирической группе педагогов свидетельствуют о том, что единая система социальной поддержки является фактором высокой способности перестраивать систему саморегуляции педагогов.

Ключевые слова: профессиональная среда, система социальной поддержки, социальная сеть, саморегуляция, регуляторные компоненты, категории педагогов, несocioномические профессии.

В настоящее время высшее образование России находится в динамическом состоянии модернизации всех звеньев образовательного процесса в соответствии с новой образовательной парадигмой. Перспектива интеграции российской системы образования в мировое образовательное пространство связывается с необходимостью учета опыта и традиций отечественного качественного образования. Качественное образование должно способствовать личностному развитию участников образовательного процесса. Настоящая работа была призвана исследовать личностные и средовые факторы, детерминирующие

регуляторное развитие субъектов образовательного процесса [1].

Формирование регулятивных умений является необходимым условием профессионального становления педагога и закладывает основы его эффективной работы в школе и вузе. При проведении исследования мы учитывали, что процесс формирования саморегуляции активности зависит не только от условий, выбранных нами. Регулирование в педагогическом взаимодействии в значительной мере детерминировано содержанием и характером выполнения учителем своей профессиональной

деятельности, условиями профессиональной среды, системой социальной поддержки (профессиональной поддержкой и социальной интеграцией) и др. [2].

Исследование и диагностика социальной поддержки, получаемой человеком от членов его социальной сети, систематически проводятся западными учеными с конца 1970-х гг. Социальная поддержка определяется как способ предоставления как психологических, так и материальных ресурсов нуждающемуся в них при желании помочь ему справиться с напряжением. Анализ зарубежных исследований, посвященных проблеме социальной поддержки, показал, что они сосредоточены в основном на изучении социального окружения личности и особенностях восприятия помощи такого окружения (S. Cohen, T.A. Wills, B.N. Uchino, N. Bolger, J. Eckenrode, S.J. Lepore, G.W. Evans, M.L. Schneider, K.S. Kendler, J. Myers, C.A. Prescott и др.), а понимание стратегии социальной поддержки сопряжено с неоднозначным толкованием форм поддержки и их эффективностью (R. Lazarus, S. Folkman, C.S. Carver, M.F. Scheier, J.K. Weintraub, P. Thoits и др.). Так, например, Р. Лазарус и С. Фолкман выделили шкалу поиска социальной поддержки, которая подразумевает обращение за информационной, эмоциональной и действенной помощью [3]. Н.С. Эндлер и Д.А. Паркер вводят стратегию социального отвлечения, которая характеризует стремление быть в обществе знакомых и близких людей [там же]. По мнению П. Тойтс, поиск социальной поддержки предполагает общение с членами семьи, поиск совета или помощи, общение с друзьями, консультации у психотерапевта или должностного лица [там же]. С. Хобфолл рассматривает две копинг-стратегии социальной поддержки: «вступление в социальные контакты» как общее стремление быть включенным в социальные связи; «поиск социальной поддержки» как обращение за помощью и сочувствием к ближайшему окружению [там же]. Ч. Карвер с соавторами, а также Л. Аспинавал, Р. Шварцер, С. Тауберт дифференцируют виды социальной поддержки, предлагая две стратегии копинга: поиск информационной и эмоциональной поддержки [3].

В литературном обзоре рассматриваются различные теоретические подходы к определению и измерению социальной поддержки. Однако основой различных определений социальной поддержки являются три категории: ресурсы социальной сети, оказание социальной поддержки и оценка принятой социальной поддержки. Для каждой категории используются разные методики [3]. Козн дал определение социальной поддержки: «социальные ресурсы, которые люди считают доступными или предоставленными им непрофессионалами в формальных группах поддержки и личных отношениях» [3].

Эти конструкты относятся соответственно к сети людей, предоставляющих помощь, конкретным актам помощи, и оценкам таких ресурсов и помощи со стороны находящего в центре сети человека, то есть люди активно формируют и поддерживают сетевые ресурсы, мобилизуют их при необходимости получения помощи, принимают помощь и оценивают ее соответствие запросу.

Исследователи утверждают, что социальная поддержка является многоуровневым конструктом и поэтому к ней возможны различные подходы, как со стороны социальной сети и её объема, количественного состава полученной поддержки (как часто он или она получает или предполагает получить необходимую поддержку от других) и качественного состава (удовлетворенность полученной поддержкой, источники поддержки, вид поддержки). Обзоры существующих типологий форм поддержки позволяют говорить о согласии в отношении шести форм поддержки: эмоциональной, руководящей, основанной на обратной связи, социализирующей, инструментальной и материальной [3]. Отечественные исследования, посвященные изучению восприятия социальной поддержки и стратегии социальной поддержки, также являются немногочисленными (В.М. Ялтонский, Н.А. Сирота, С.А. Лигер, Н.А. Рождественская, Е.А. Писарева и др.). Анализ как зарубежных, так и отечественных исследований показывает, что помимо проблемы эффективности существует проблема недостаточной изученности профессионально-средовых детерминант как стратегии копинга, механизма регуляции. Изучение регуляторного контекста поведения субъектов образовательного процесса позволяет выявить и прогнозировать поведение человека в соответствии с характером стрессовых воздействий [4].

Существующие исследования образуются в целом к средовому фактору, тогда как проблема социально-средовой детерминации эффективной саморегуляции является малоизученной. Таким образом, отсутствует единое понимание стратегии соци-

альной поддержки, а толкование видов социальной поддержки зависит от теоретических позиций самого ученого.

В контексте нашей работы нас интересовал вопрос о сопоставлении осознанной саморегуляции и профессионально-средовых факторов как в целом в эмпирической группе, в том числе по отдельным категориям испытуемых педагогов г. Улан-Удэ, так и у представителей несоциально-экономических профессий (сравнительная группа). Для определения профессионально-средовых факторов педагогов была использована Многомерная шкала восприятия социальной поддержки (MSPSS) в адаптации Н.А. Сироты и В.М. Ялтонского и модификации Г.С. Кориловой (2007) [5] и опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В.И. Моросановой. В качестве математико-статистических методов были использованы корреляционный, дисперсионный и факторный анализы с использованием программного пакета SPSS 22.0.

Влияние специфики средово-профессиональной деятельности на выраженность процессов саморегуляции у различных категорий педагогов изучалось с помощью однофакторного дисперсионного анализа ANOVA по Р. Фишеру. Сравнение дескриптивных показателей социальной поддержки у педагогических работников и представителей несоциально-экономических профессий позволяет прийти к заключению о сходстве и различиях возможных эффектов социальной поддержки.

Субъективное восприятие социальной поддержки у педагогических работников в целом является высоким. Вместе с тем анализ показателей по всем категориям педагогов отражает максимальную выраженность средовых ресурсов «поддержки семьи»: школьные учителя ($2,90 \pm 0,61$), педагоги-руководители ($2,98 \pm 0,68$), преподаватели вузов ($2,98 \pm 0,68$), воспитатели ДОУ ($2,94 \pm 0,65$). Социальная поддержка семьи относится к поддержке, источником которой являются стабильные социальные отношения. Поддержка, в основе которой лежат социальные и семейные системы, может быть основой успешной адаптации и совладания [6]. В коллективистических культурах, где сохранились большие семьи, естественным способом совладания с жизненными трудностями является активное привлечение поддержки семьи и друзей. Однако, в индивидуалистических культурах, где от совершеннолетних людей ожидается способность быть самодостаточными, и нуклеарная семья является единицей общества, наличие и возможности использования социальной поддержки неясны [3].

Предполагается, что социальная поддержка семьи связана с психологическим благополучием, поскольку она несет в себе положительные эмоции, одобрение и стабильность в жизни. Также она служит буфером при стрессе, придает уверенность и позволяет справляться с проблемами. В соответствии с буферной моделью, поддержка семьи смягчает воздействие стрессоров на семейное благополучие. Наиболее тесные отношения с партнерами и основными членами семьи служат источником самых близких отношений, таких как слушание, забота и привязанность. Более отдаленные связи с формальными моделями взаимодействия предоставляют практическую помощь, новую информацию и совет [3].

Значимой социальной сетью у педагогов является «поддержка коллег по работе»: школьные учителя ($2,92 \pm 0,66$), педагоги-руководители ($2,98 \pm 0,68$), преподаватели вузов ($2,86 \pm 0,80$), воспитатели ДОУ ($2,68 \pm 0,68$). Наибольшие значения по данной шкале выражаются в том, что социальная поддержка коллег оказывается полезна при профессиональных трудностях, она является фактором, снижающим негативные переживания на работе, тем самым способствуя улучшению здоровья в физическом, социальном, интеллектуальном и духовном плане [6].

В группе студентов наиболее выражена «поддержка друзей» ($2,96 \pm 0,72$) и «поддержка значимых других» ($2,82 \pm 0,82$). Общению с родителями и другим видам поддержки они предпочитают друзей, сверстников, значимых других людей. Данный факт может быть объяснен тем, что в большинстве студенты не имеют собственных семей, живут вдали от родителей и не всегда могут в стрессовой ситуации обратиться к ним [6].

Обращает также на себя внимание выраженность показателей шкалы «поддержки общественных организаций» у педагогов-руководителей ($2,66 \pm 0,71$), воспитателей ДОУ ($2,64 \pm 0,96$), школьных учителей ($2,46 \pm 0,64$). В изучении социальной сферы педагогов важна система поддержки, совмещающая функции и структурные свойства социальных связей, с предположением об их пользе [3]. Задействованность социальной сети и социальная включенность педагогических работников способствуют привлечению необходимых ресурсов для преодоления проблемных си-

туаций. Они сами по себе несут поддерживающий смысл, также как поддерживающее поведение вносит смысл в отношения с обществом [6].

Анализ дескриптивных данных сравнительной группы показал общую для всех испытуемых тенденцию. В частности, наиболее высокие показатели выявлены по шкалам «поддержка друзей» ($2,66 \pm 0,78$) и «семейная поддержка» ($2,59 \pm 0,85$), которые свидетельствуют о том, что эффективному преодолению эмоционально-напряженных ситуаций, возникающих на рабочем месте, способствует обращение за помощью к ресурсам «семья» и «друзья».

В русле сравнительного анализа результатов социальной поддержки в двух группах следует еще раз обратить внимание на тот факт, что средовые детерминанты саморегуляции повышают самоэффективность и возможность предоставления поддержки. Типы социальной поддержки основываются на предположении, что отношения предполагают возможности отдать, а не только получать поддержку, и предполагает, что предполагает, что есть выгода в том, чтобы быть полезным для других. Это утверждение является девизом многих групп взаимной помощи и групп поддержки – «помощь Вам помогает мне» [3].

Посредством расчёта непараметрического критерия U Вилкоксона – Манна-Уитни был осуществлен попарный сравнительный анализ уровня сформированности показателей в эмпирической и сравнительной группах. Сравнение результатов показывает достоверные различия в выраженности практически всех шкал социальной поддержки.

Результаты статистического анализа указывают на статистически значимое увеличение показателей по следующим шкалам социальной поддержки в эмпирической группе: «поддержка семьи» ($U=112,65$, $p<0,001$), «поддержка коллег» ($U=119,09$, $p<0,001$). А также данные, отражающие повышение социальной поддержки в сравнительной группе по шкалам «поддержка друзей» ($U=121,26$, $p<0,001$) и «поддержка значимых других» ($U=115,73$, $p<0,001$). Результаты измерений профессионально-средовых факторов по критерию U Вилкоксона – Манна-Уитни представлены в таблице 1.

Выявлены статистически значимые прямые корреляционные связи «семейной поддержки» со шкалами «программирования» ($r=0,210$, $p<0,01$), «гибкости» ($r=0,184$, $p<0,01$), «самостоятельности» ($r=0,138$, $p<0,05$) и «общего уровня саморегуляции» ($r=0,134$, $p<0,05$) в эмпирической группе. Выявленные взаимосвязи по шкалам саморегуляции свидетельствуют о том, что поддержка семьи является фактором высокой способности перестраивать систему саморегуляции педагогов. При анализе корреляции между значениями осознанной саморегуляции и средовым ресурсом «поддержка коллег» в эмпирической группе обращают на себя внимание наиболее высокие коэффициенты по шкалам саморегуляции «программирование» ($r=0,291$, $p<0,01$), «гибкость» ($r=0,339$, $p<0,01$), «самостоятельность» ($r=0,218$, $p<0,01$) и «общий уровень саморегуляции» ($r=0,277$, $p<0,01$).

Результаты сопоставления «поддержки друзей» со шкалами саморегуляции свидетельствуют о наличии обратных корреляционных связей в анализируемой выборке испытуемых. Педагогических работников отличает большая степень формирования регуляторных функций при снижении суммарных показателей дружеской поддержки: «программирование» ($r=-0,295$, $p<0,01$), «моделирование» ($r=-0,249$, $p<0,01$), «оценка и коррекция результатов» ($r=-0,215$, $p<0,01$), «гибкость» ($r=-0,199$, $p<0,01$), «самостоятельность» ($r=-0,193$, $p<0,01$) и «общий уровень саморегуляции» ($r=-0,286$, $p<0,01$).

Анализируя показатели взаимосвязи шкалы «поддержки значимых других» и компонентов саморегуляции, также необходимо отметить их обратное качественное соотношение: чем меньше показатель социальной поддержки других людей, тем выше сформированность регуляtorики («программирование» ($r=-0,225$, $p<0,01$), «гибкость» ($r=-0,166$, $p<0,01$), «самостоятельность» ($r=-0,150$, $p<0,05$) и «общий уровень саморегуляции» ($r=-0,198$, $p<0,01$).

Далее в нашем исследовании положительные корреляции «социальной поддержки общественных организаций» с увеличением показателей саморегуляции обусловлены большим числом и разнообразием социальных связей, способствующей лучшей интеграции педагогических работников: «программирование»

Таблица 1

Показатели социальной поддержки в эмпирической и сравнительной группах

Шкалы социальной поддержки	Эмпирическая группа (средний ранг)	Сравнительная группа (средний ранг)	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Sig.
Поддержка семьи	112,65	88,35	3785,00	8835,00	-3,211	0,001*
Поддержка коллег	119,09	81,91	3141,00	8191,00	-4,921	0,001*
Поддержка друзей	79,74	121,26	2924,00	7974,00	-5,438	0,001*
Поддержка значимых других	85,27	115,73	3477,00	8527,00	-4,066	0,001*
Поддержка общественных организаций	103,52	97,48	4698,00	9748,00	-0,795	0,427

*Примечание: Sig – уровень значимости

На следующем этапе исследования был проведён корреляционный анализ шкал опросника саморегуляции и показателей социальной поддержки с помощью коэффициента корреляции Спирмена. Было обнаружено значительное количество значимых корреляций между исследуемыми переменными (табл. 2).

($r=0,165$, $p<0,01$ «гибкость» ($r=0,139$, $p<0,05$), «общий уровень саморегуляции» ($r=0,202$, $p<0,001$) (табл. 2). Сравнительная группа, включающая представителей несоциально-экономических специальностей характеризуется высокими показателями «планирования» ($r=0,200$, $p<0,05$) и «моделирования» ($r=0,201$, $p<0,05$) во

Таблица 2

Корреляционная матрица взаимосвязей показателей саморегуляции и средовой поддержки в эмпирической группе

Шкалы социальной поддержки	Показатели саморегуляции						
	Пл	П	М	Ор	Г	С	ОУ
Поддержка семьи	-0,127*	0,210**	-	-	0,184**	0,138*	0,134*
Поддержка коллег	-	0,291**	-	-	0,339**	0,218**	0,277**
Поддержка друзей	-	-0,295**	-0,249**	-0,215**	-0,199**	-0,193**	-0,286**
Поддержка значимых других	-	-0,225**	-	-	-0,166**	-0,150*	-0,198**
Поддержка общественных организаций	-0,244**	0,165**	-	-	0,139*	-	0,202**

*Примечание: Пл – Планирование целей деятельности; П – Программирование; М – Моделирование значимых условий; Ор – Оценка и коррекция результатов; Г – Гибкость; С – Самостоятельность; Оу – Общий уровень саморегуляции; ** $p<0,01$, * $p<0,05$

Таблица 3

Корреляционная матрица взаимосвязей показателей саморегуляции и средовой поддержки в сравнительной группе

Шкалы социальной поддержки	Показатели саморегуляции						
	Пл	П	М	Ор	Г	С	ОУ
Поддержка семьи	-0,234*	-	-	-0,298**	-	-	-
Поддержка коллег	0,200*	-	0,201*	-	-	-	-
Поддержка друзей	-	-0,297**	-0,213*	-0,290**	-0,198*	-0,193**	-0,351**
Поддержка значимых других	-	-	-	-	-	-	-
Поддержка общественных организаций	-	-	-	-	-	-	-

*Примечание: Пл – Планирование целей деятельности; П – Программирование; М – Моделирование значимых условий; Ор – Оценка и коррекция результатов; Г – Гибкость; С – Самостоятельность; Оу – Общий уровень саморегуляции; ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

взаимосвязи с социальной поддержкой коллег по работе. Шкалы саморегуляции «планирование» ($r = -0,234$, $p < 0,05$), «оценка и коррекция результатов» ($r = -0,298$, $p < 0,01$) обратно коррелируют с «семейной поддержкой» (табл. 3).

При сопоставлении показателей «поддержки друзей» и осознанной саморегуляции в целом у испытуемых сравнительной группы были выявлены обратные корреляционные связи, аналогичные эмпирической группе: «программирование» ($r = -0,297$, $p < 0,01$), «моделирование» ($r = -0,213$, $p < 0,05$), «оценка и коррекция результатов» ($r = -0,290$, $p < 0,01$), «гибкость» ($r = -0,198$, $p < 0,05$), «самостоятельность» ($r = -0,193$, $p < 0,01$) и «общий уровень саморегуляции» ($r = -0,351$, $p < 0,01$). Из представленных данных достаточно очевидно, что механизмы саморегуляции в сравнительной группе статистически достоверно реагируют на социальное окружение участников сети. Вслед за авторами Баррера (Barrera) отметим, что источниками поддержки служат связи с непрофессионалами (семья, друзья, соседи) и выделяются типы поддержки, включая эмоциональную, инструментальную, товарищескую, информационную, и поддержку самоэффективности. Он также различал воспринятую и оказанную поддержку, что оказалось важным, поскольку именно воспринятая поддержка, а не ее фактическое предоставление, как считалось ранее, в значительной степени обеспечивает буферный эффект поддержки [7].

Таким образом, сопоставление осознанной саморегуляции и профессионально-средовых факторов как в целом в эмпирической группе, в том числе по отдельным категориям педагогов, так и у представителей несоциально-экономических профессий (сравнительная группа), свидетельствует о наличии предпочтений в отношении используемых ресурсов социальной поддержки, оказываемой окружением, а также степень ее субъективного восприятия. Задействованность социальной сети и социальная включенность работников способствуют привлечению необходимых ресурсов для преодоления проблемных ситуаций [2]. Диспер-

сионный анализ по всем категориям педагогов отражает максимальную выраженность средовых ресурсов «поддержки семьи» и «поддержки коллег по работе». Значимой социальной сетью у педагогов является также «поддержка общественных организаций». Анализ дескриптивных данных сравнительной группы показал общую для всех испытуемых тенденцию. В частности, наиболее высокие показатели выявлены по шкалам «поддержка друзей» и «семейная поддержка», эффективному преодолению эмоционально-напряженных ситуаций, возникающих на рабочем месте, способствует обращение за помощью к ресурсам «семья» и «друзья».

Корреляционные взаимосвязи компонентов саморегуляции и средовых ресурсов «семейной поддержки», «поддержки коллег» и «социальной поддержки общественных организаций» в эмпирической группе свидетельствуют о том, что единая система социальной поддержки является фактором высокой способности перестраивать систему саморегуляции педагогов. Результаты дескриптивных данных в сравнительной группе, включающей представителей несоциально-экономических специальностей, констатируют достоверные статистические взаимосвязи процессов саморегуляции и социальных ресурсов «поддержки коллег по работе», «поддержки семьи» и «дружеской поддержки», обусловленные меньшим числом и разнообразием социальных связей, способствующей лучшей интеграции специалистов.

Таким образом, сравнительный анализ результатов показал, что осознанная саморегуляция произвольной активности педагогических работников испытывает на себе влияние профессионально-средового фактора. Социальная поддержка может изменять характер некоторых регуляторных процессов, как снижая способность педагогов формировать процесс саморегуляции, так и благоприятно влияя на функционирование, как отдельных компонентов, так и на всю структуру саморегуляции поведения педагогов.

Библиографический список

1. Гунзунова Б. А. Детерминанты системной саморегуляции в профессиональной педагогической деятельности. *Вестник Бурятского государственного университета*. 2015; 1:53 – 59.
2. Гунзунова Б.А. Структура саморегуляции в профессиональной деятельности педагогов // *Психологические проблемы образования и воспитания в современной России*, Иркутск, 2016: 117 – 123.
3. Обзор зарубежных публикаций по проблематике социальной поддержки. Available at: http://www.inclusive-edu.ru/Nauch_obzor/
4. Корнев К.И., Агалакова А.С. Роль социальной поддержки как стратегии преодоления личностно трудных жизненных ситуаций. *Вестник Омского университета. Серия «Психология»*, 2010: 12 – 20.
5. Корытова Г.С. Модификация психодиагностической методики «MSPSS» для изучения ресурсов совладания. *Современные наукоемкие технологии*. 2007; 3: 77 – 80.
6. Корытова Г.С. *Защитно-совладающее поведение субъекта в профессиональной педагогической деятельности*. Диссертация ... доктора психологических наук. Иркутск, 2007.
7. Дементий Л.И. К проблеме диагностики социального контекста и стратегий копинг-поведения. *Журнал прикладной психологии*. 2004; 3: 20 – 25.

References

1. Gunzunova B. A. Determinanty sistemnoj samoregulyacii v professional'noj pedagogicheskoy deyatel'nosti. *Vestnik Buryatskogo gosuniversiteta*. 2015; 1:53 – 59.
2. Gunzunova B.A. Struktura samoregulyacii v professional'noj deyatel'nosti pedagogov // *Psihologicheskie problemy obrazovaniya i vospitaniya v sovremennoj Rossii*, Irkutsk, 2016: 117 – 123.
3. *Obzor zarubezhnykh publikacij po problematike social'noj podderzhki*. Available at: http://www.inclusive-edu.ru/Nauch_obzor/
4. Kornev K.I., Agalakova A.S. Rol' social'noj podderzhki kak strategii preodoleniya lichnost'yu trudnykh zhiznennykh situacij. *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya «Psihologiya»*, 2010: 12 – 20.
5. Korytova G.S. Modifikaciya psihodiagnosticheskoy metodiki «MSPSS» dlya izucheniya resursov sovladaniya. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2007; 3: 77 – 80.
6. Korytova G.S. *Zaschitno-sovladayuschee povedenie sub'ekta v professional'noj pedagogicheskoy deyatel'nosti*. Dissertaciya ...doktora psihologicheskikh nauk. Irkutsk, 2007.
7. Dementij L.I. K probleme diagnostiki social'nogo konteksta i strategij koping-povedeniya. *Zhurnal prikladnoj psihologii*. 2004; 3: 20 – 25.

Статья поступила в редакцию 21.04.17

УДК: 616-01

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 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

AWARENESS OF RISK FACTORS OF CARDIOVASCULAR DISEASES, ATTITUDE TO HEALTH AND PERSONAL ANXIETY IN THE OPEN POPULATION OF 25-44 YEARS OF AGE. The article describes a comparative analysis of awareness and attitude towards their health in individuals with different levels of personal anxiety (LA) in an open population of men and women of working age of 25-44. The prevalence of a high level of anxiety (HLA) was 29.3% among men, and 48.2% among women. Men and women with HLA often believed that they are not completely healthy (52.8% and 58.6%) or sick (3.2 and 3.8%), they oftener complain about their health (72.8% and 79.8%), and think that they do not care enough about their health (37.9% and 29.5%). Among women with HLA (41.7%), there is an increase in the likelihood that in the next 5-10 years they may develop a serious illness. Men with HLA (39.5%) believe that modern medicine can prevent not all heart diseases. Women with HLA (54.9%) are more likely to continue working despite ill health, and are more likely to quit smoking, but fail (5.4%) or continue smoking (2.7%). Men (25%) and women with HLA (25.2%) often believed that they should keep to a diet, but they do not, and also spend their leisure with less physical activity (22.4% and 30%).

Key words: awareness of risk factors, attitude towards health, personality anxiety, population, men, women.

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

ИНФОРМИРОВАННОСТЬ О ФАКТОРАХ РИСКА СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТЫХ ЗАБОЛЕВАНИЙ, ОТНОШЕНИЕ К СВОЕМУ ЗДОРОВЬЮ И ЛИЧНОСТНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ В ОТКРЫТОЙ ПОПУЛЯЦИИ ТРУДОСПОСОБНОГО НАСЕЛЕНИЯ 25 – 44 ЛЕТ

В статье описан сравнительный анализ информированности и отношения к своему здоровью у лиц с различным уровнем личностной тревожности (ЛТ) в открытой популяции мужчин и женщин трудоспособного возраста 25 – 44 лет. Распространённость высокого уровня тревожности (ВУТ) составила среди мужчин 29,3%, а среди женщин – 48,2%. Мужчины и женщины с ВУТ, чаще считали, что они не совсем здоровы (52,8% и 58,6%) или больны (3,2 и 3,8%); чаще имели жалобы на свое здоровье (72,8% и 79,8%); и полагали, что явно недостаточно заботятся о своём здоровье (37,9% и 29,5%). Среди женщин с ВУТ (41,7%), наблюдалась увеличения вероятности того, что в течение ближайших 5 – 10 лет, они могут заболеть серьёзной болезнью, а мужчины с ВУТ (39,5%) считали, что современная медицина может предотвратить не все болезни сердца. Женщины с ВУТ (54,9%) чаще были склонны к тому, чтобы продолжить работу не смотря на плохое самочувствие, и чаще пытались бросить курить, но безуспешно (5,4%) или продолжали курить (2,7%). Мужчины (25%) и женщины с ВУТ (25,2%) чаще, считали, что должны соблюдать диету, но этого не делали, а также проводили свой досуг чаще физически пассивно (22,4% и 30%).

Ключевые слова: информированность о факторах риска, отношение к здоровью, личностная тревожность, популяция, мужчины, женщины.

Введение

Одним из наиболее важных условий снижения распространённости сердечно-сосудистых заболеваний (ССЗ) является повышение активности и участия населения в массовых профилактических программах [1]. Предполагается, что поведение, связанное со здоровьем, определяется двумя категориями:

представлением и опытом, определяющими эмоциональное отношение к ССЗ и их серьёзных последствиях, а с другой стороны – выгодности отказа от вредных привычек [2].

Для выражения определённых относительно устойчивых индивидуальных различий в эмоциональных состояниях индивидов в склонности индивида испытывать состояние тревоги

используют термин «личная тревожность» (ЛТ) [3]. Определённый уровень ЛИ играет важную роль, как в социальной, так и в психологической сфере человека, оказывая влияние на самооценку, решительность в своих действиях, уверенности в себе, социальной вовлеченности и т. п. [4].

Учитывая вышеизложенное, целью нашего исследования стал сравнительный анализ информированности и отношения к своему здоровью у лиц с различным уровнем ЛТ в открытой популяции мужчин и женщин трудоспособного возраста 25 – 44 лет.

Материалы и методы

Была обследована случайная репрезентативная выборка мужского и женского населения 25–44 лет в открытой популяции одного из районов г. Новосибирска: в рамках V скрининга, выполненного в 2013–2016 гг. (мужчины $n=427$, средний возраст $34\pm 0,4$ года, респонс – 71%; женщины $n=548$, средний возраст $35\pm 0,4$ года, респонс – 72%).

Общее обследование проводилось по стандартным методикам, принятым в эпидемиологии и включенным в программу «MONICA» [5]. Самооценка состояния здоровья, отношение к методам профилактики и поведение, связанное со здоровьем, изучались с использованием анкеты «Знание и отношение к своему здоровью» [5], адаптированной к изучаемой популяции. При конструировании анкеты использовалась сплошная нумерация вопросов/ответов, этот же принцип сохранен при представлении табличных материалов в данной работе. Испытуемым было предложено самостоятельно ответить на вопросы шкал согласно инструкциям, помещённым в опроснике. Если на какой-либо вопрос в анкете обследуемое лицо не ответило, то данный респондент исключался из анализа. Методики были строго стандартизированы и соответствовали требованиям протокола проекта «MONICA». Обработка материала: Хельсинки (Финляндия). Контроль качества проводился в центрах контроля качества MONICA: Данди (Шотландия), Прага (Чехия), Будапешт (Венгрия). Представленные результаты признаны удовлетворительными [5].

Для проведения оценки личностной тревожности (ЛТ) предлагался бланк шкал самооценки Спилбергера в модификации Ханина Ю.Л. [6], состоящий из 20 утверждений. Для ответа на каждое утверждение предусмотрено 4 градации по степени интенсивности проявления тревоги: 1 – «почти никогда», 2 – «иногда», 3 – «часто», 4 – «почти никогда». При анализе результатов самооценки имели в виду, что общий итоговый показатель мог находиться в диапазоне от 20 до 80 баллов. При этом, чем выше итоговый показатель, тем выше уровень ЛТ. При интерпретации показателей использовали следующие ориентировочные оценки тревожности: до 30 баллов – низкая ЛТ (НУТ), 31 – 44 балла – умеренная ЛТ (СУТ), 45 и более – высокая ЛТ (ВУТ).

Статистическая обработка проводилась с использованием компьютерного пакета программ «SPSS 10» [7]. Для расчета показателей использовался тест хи-квадрат (χ^2) [8]. Критерием статистической значимости использовалась достоверность результата при $p < 0,05$.

Результаты

В открытой популяции населения 25 – 44 лет распространённость ВУТ составила среди мужчин 29,3%, а среди женщин 48,2% ($\chi^2=45,645$ df=2 $p=0,0001$) (табл. 1).

Мужчины, испытывающие ВУТ, чаще считали, что они не совсем здоровы (52,8%) или больны (3,2%), в сравнении с мужчинами, имеющими СУТ (29,8% и 1,7%, соответственно) и НУТ (18,3% и 1,7%, соответственно) ($\chi^2=54,706$ df=8 $p=0,0001$). Схожие результаты наблюдались и среди женщин: женщины с ВУТ, чаще отвечали, что они не совсем здоровы (58,6%) или больны (3,8%), в сравнении с женщинами с СУТ (37% и 1,6%, соответственно) ($\chi^2=56,02$ df=8 $p=0,0001$). Как мужчины, так и женщины с ВУТ чаще имели жалобы на свое здоровье (72,8% и 79,8%, $\chi^2=18,921$ df=2 $p=0,0001$ и $\chi^2=36,043$ df=2 $p=0,0001$ соответственно). Среди лиц с ВУТ мужчины, чаще (37,9%), чем женщины (29,5%), считали, что они явно недостаточно заботятся о своём здоровье ($\chi^2=38,231$ df=4 $p=0,0001$ и $\chi^2=31,337$ df=4 $p=0,0001$, соответственно) (табл. 2).

Среди лиц с ВУТ, наблюдалась тенденция увеличения уверенности у мужчин (30,6%) и статистически достоверное увеличение среди женщин (41,7%) вероятности того, что в течение ближайших 5–10 лет, они могут заболеть серьёзной болезнью ($\chi^2=4,114$ df=4 $p=0,391$ и $\chi^2=12,149$ df=4 $p=0,01$, соответственно). Большинство мужчин и женщин в популяции, не зависимо от уровня ЛТ считают, что здоровый человек их возраста может избежать некоторых серьёзных заболеваний, если заранее принял

предупредительные меры ($\chi^2=1,413$ df=4 $p=0,842$ и $\chi^2=1,413$ df=4 $p=0,842$, соответственно). Только мужчины с ВУТ (39,5%), чаще, чем мужчины с НУТ (16,7%), полагают, что современная медицина может предотвратить не все болезни сердца ($\chi^2=19,832$ df=8 $p=0,01$), у женщин подобной зависимости не выявлено ($\chi^2=11,267$ df=8 $p=0,187$). Как мужчины, так и женщины в большинстве своем, не зависимо от уровня ЛТ, считали, что в настоящее время можно успешно лечить большинство болезней сердца ($\chi^2=5,966$ df=8 $p=0,427$ и $\chi^2=8,2$ df=8 $p=0,414$) (табл. 3).

Большинство мужчин и женщин, не зависимо от уровня ЛТ, ответили, что обратились бы к врачу только при сильной боли или неприятном ощущении в области сердца, но не обратились бы, если бы эта боль или неприятное ощущение были бы слабо выражены ($\chi^2=8,478$ df=6 $p=0,205$ и $\chi^2=10,629$ df=4 $p=0,101$). Также большинство мужчин и женщин, не зависимо от уровня ЛТ, сошлись во мнении, что они не обязательно согласятся с мнением врача после общего осмотра, только пока специалистами не будут проведены тщательные исследования ($\chi^2=9,92$ df=6 $p=0,128$ и $\chi^2=1,968$ df=4 $p=0,742$). Только мужчины с НУТ (13,3%), часто испытывали приятные переживания, связанные с медицинским обслуживанием, в сравнении с мужчинами с ВУТ (8,1%), у женщин подобных закономерностей не установлено ($\chi^2=20,888$ df=8 $p=0,007$ и $\chi^2=9,698$ df=8 $p=0,287$) (табл. 4).

Мужчины, независимо от уровня ЛТ, продолжали работать, если на рабочем месте вдруг почувствовали себя нехорошо ($\chi^2=8,707$ df=4 $p=0,069$), в то время как женщины с ВУТ (54,9%) чаще были склонны к тому, чтобы продолжить работу не смотря на плохое самочувствие, в сравнении с женщинами с СУТ (36,7%) ($\chi^2=29,444$ df=4 $p=0,001$). Большинство мужчин, если ощущали симптомы гриппа или у них была температура, не зависимо от уровня ЛТ, оставались дома и делали всё возможное чтобы скорее вернуться на работу ($\chi^2=5,354$ df=4 $p=0,253$). Женщины с ВУТ (36,5%) чаще продолжали работать как обычно, в сравнении с женщинами с НУТ (20%) ($\chi^2=19,711$ df=4 $p=0,001$). Мужчины и женщины, не зависимо от уровня ЛТ, придерживались мнения, что профилактические проверки своего здоровья – полезны ($\chi^2=7,55$ df=4 $p=0,11$ и $\chi^2=10,766$ df=6 $p=0,096$) (табл. 5).

Не было найдено отличий в отношении к курению у мужчин, отличающихся по уровню ЛТ ($\chi^2=12,249$ df=10 $p=0,162$), но в тоже время женщины с ВУТ чаще пытались бросить курить, но безуспешно (5,4%) или продолжали курить (2,7%), в сравнении с женщинами без ЛТ ($\chi^2=26,414$ df=10 $p=0,03$). Не установлены статистически значимые различия, как у мужчин, так и женщин, с разным уровнем ЛТ, при ответе на вопрос, о том изменилось ли курение за год (табл. 6).

Мужчины (25%) и женщины с ВУТ (25,2%) чаще, чем с СУТ (23,8% и 12,7%, соответственно) считали, что должны соблюдать диету, но этого не делали ($\chi^2=21,325$ df=8 $p=0,006$ и $\chi^2=16,383$ df=8 $p=0,037$, соответственно) (табл. 7).

Наблюдалась тенденция среди мужчин с ВУТ (24%), в сравнении с лицами с СУТ (30,3%) и НУТ (32,2%), снижения числа тех, кто регулярно делает физзарядку ($\chi^2=14,937$ df=8 $p=0,06$). Лишь 15,1% женщин с ВУТ делали регулярно физическую зарядку, в то время как среди лиц с СУТ и НУТ физические упражнения выполняли каждые день (26,4% и 33,3%, соответственно) ($\chi^2=18,082$ df=8 $p=0,021$). Только 14,4% мужчин и 7,2% женщин с ВУТ проводили свой досуг физически активно, и, наоборот, чаще физические пассивно (мужчины в 22,4% случаев и женщины в 30%) ($\chi^2=28,591$ df=6 $p=0,0001$ и $\chi^2=32,149$ df=6 $p=0,0001$, соответственно).

Не было установлено каких-либо изменений в физической активности в течение 12 последних месяцев, в зависимости от уровня ЛТ, среди мужчин ($\chi^2=6,397$ df=4 $p=0,17$). В то время как среди женщин с ВУТ только лишь 16,2%, в сравнении с лицами СУТ (32,3%) и НУТ (26,7%) стали более физически активными за последний год ($\chi^2=21,999$ df=4 $p=0,0001$). Женщины с ВУТ (8,7%) реже отвечали, что они активнее, в сравнении с людьми одного с ними возраста, и, напротив чаще полагали, что они несколько пассивнее (20,5%) или значительно пассивнее (6,4%) ($\chi^2=26,13$ df=8 $p=0,001$) (табл. 8).

Обсуждение

В нашей популяции, среди лиц трудоспособного возраста, почти треть мужчин и половина женщин испытывали высокий уровень личностной тревожности, что соотносится с данными мировой литературы, в которой соотношение мужчин и женщин, страдающих тревожными расстройствами, составляет примерно 1: 4. Ряд авторов считает эту цифру неточной из-за низкой

частоты обращаемости мужчин за соответствующей медицинской помощью по причине социально-культурных предпосылок [9].

В открытой популяции населения, мужчины и женщины, испытывающие ВУТ, чаще, чем лица с СУТ и НУТ, считали, что они не совсем здоровы; имели жалобы на состояние своего здоровья; полагали, что явно недостаточно заботятся о нём. Кроме того, ВУТ способствовал, тому, что мужчины и, в большей степени женщины, допускали вероятность того, что могут заболеть серьёзной болезнью в ближайшие пять – десять лет. Мужчины с ВУТ, в сравнении с лицами с СУТ и НУТ, были настроены более скептически в отношении возможностей современной медицины предотвратить успешно все болезни сердца.

Женщины, испытывающие ВУТ, чаще, чем женщины СУТ, несмотря на плохое самочувствие, готовы были продолжать работу. Среди женщин с ВУТ больше было безуспешных попыток бросить курить. Как мужчины, так и женщины с ВУТ, в сравнении с лицами с СУТ, в меньшей степени заботились о правильном питании, хотя считали, что должны соблюдать диету. Лица обоего пола реже выполняли физические упражнения и чаще проводили свой досуг физически пассивно.

Подытоживая вышеизложенное, можно отметить, что тревожность снижает эмоциональную устойчивость, самооценку, влияет на мотивацию, в том числе здорового образа жизни. Высокий уровень тревожности создаёт угрозу здоровью личности, способствует снижению качества социального функционирования личности. Помимо отрицательного влияния на здоровье, поведение

и продуктивность деятельности, высокий уровень тревожности неблагоприятно сказывается на поведенческих привычках и ведёт к отсутствию у человека уверенности в своих возможностях в обществе [10].

Выводы

1. В открытой популяции 25 – 44 лет распространённость ВУТ составила среди мужчин 29,3%, а среди женщин 48,2%.

2. Мужчины и женщины с ВУТ, чаще считали, что они не совсем здоровы (52,8% и 58,6%) или больны (3,2 и 3,8%); чаще имели жалобы на своё здоровье (72,8% и 79,8%). Среди лиц с ВУТ мужчины, чаще (37,9%), чем женщины (29,5%), считали, что они явно недостаточно заботятся о своём здоровье.

3. Среди женщин с ВУТ (41,7%), наблюдалась увеличения вероятности того, что в течение ближайших 5-10 лет, они могут заболеть серьёзной болезнью. Мужчины с ВУТ (39,5%), чаще полагали, что современная медицина может предотвратить не все болезни сердца.

4. Женщины с ВУТ (54,9%) чаще были склонны к тому, чтобы продолжить работу несмотря на плохое самочувствие, и чаще пытались бросить курить, но безуспешно (5,4%) или продолжали курить (2,7%). Мужчины (25%) и женщины с ВУТ (25,2%) чаще, считали, что должны соблюдать диету, но этого не делали, а также проводили свой досуг чаще физически пассивно (22,4% и 30%).

Конфликт интересов

Конфликт интересов отсутствует.

Таблица 1

Личностная тревожность в открытой популяции мужчин и женщин 25 – 44 лет
(V скрининг 2013 – 2016 гг.)

пол	Личностная тревожность						Итого	
	НУТ		СУТ		ВУТ			
	п	%	п	%	п	%	п	%
мужчины	60	14,1	242	56,7	125	29,3	427	100
женщины	30	5,5	254	46,4	264	48,2	548	100
	χ2=45,645 df=2 p=0,0001							

Таблица 2

Личностная тревожность и отношение к своему здоровью мужчин и женщин 25 – 44 лет
(V скрининг 2013 – 2016 гг.)

Как Вы оцениваете состояние своего здоровья?																
	мужчины								женщины							
	НУТ		СУТ		ВУТ		Всего		НУТ		СУТ		ВУТ		всего	
	п	%	п	%	п	%	п	%								
Совершенно здоров	7	11,7	5	2,1	2	1,6	14	3,3	2	6,7	5	2	2	0,8	9	1,6
Здоровье хорошее	23	38,3	49	20,2	15	12,	87	20,4	15	50	70	27,6	31	11,8	116	21,2
Здоров	18	30	112	46,3	38	30,4	168	39,3	5	16,7	81	31,9	66	25,1	152	27,8
Не совсем здоров	11	18,3	72	29,8	66	52,8	149	34,9	8	26,7	94	37	154	58,6	256	46,8
Болен.	1	1,7	4	1,7	4	3,2	9	2,1	0	0	4	1,6	10	3,8	14	2,6
Всего	60	100	242	100	125	100	427	100	30	100	254	100	263	100	547	100
	$\chi^2=54,706$ df=8 p=0,0001								$\chi^2=56,02$ df=8 p=0,0001							
Имеете ли Вы жалобы на своё здоровье?																
Да	24	40	139	57,9	91	72,8	254	59,8	12	40	148	58,5	209	79,2	369	67,5
Нет	36	60	101	42,1	34	27,2	171	40,2	18	60	105	41,5	55	20,8	178	32,5
Всего	60	100	240	100	125	100	425	100	30	100	253	100	264	100	547	100
	$\chi^2=18,921$ df=2 p=0,0001								$\chi^2= 36,043$ df=2 p=0,0001							
Как по Вашему, достаточно ли Вы заботитесь о своём здоровье?																
Да	15	25	26	10,8	6	4,8	47	11,1	7	23,3	55	21,7	31	11,7	93	17
Мог бы заботиться больше	40	66,7	172	71,4	71	57,3	283	66,6	20	66,7	169	66,5	155	58,7	344	62,8
Явно недостаточно	5	8,3	43	17,8	47	37,9	95	22,4	3	10	30	11,8	78	29,5	111	20,3
Всего	60	100	241	100	124	100	425	100	30	100	254	100	264	100	548	100
	$\chi^2=38,231$ df=4 p=0,0001								$\chi^2=31,337$ df=4 p=0,0001							

Таблица 3

Личностная тревожность и отношение к профилактике ССЗ мужчин и женщин 25 – 44 лет
(V скрининг 2013 – 2016 гг.)

Считаете ли Вы, что здоровый человек Вашего возраста может заболеть серьёзной болезнью в течение ближайших 5-10 лет?																															
мужчины																															
женщины																															
НУТ				СУТ				ВУТ				Всего				НУТ				СУТ				ВУТ				всего			
п		%		п		%		п		%		п		%		п		%		п		%		п		%					
15		25		69		28,6		38		30,6		122		28,7		6		20		82		32,3		110		41,7		198		36,1	
40		66,7		165		68,5		81		65,3		286		67,3		21		70		165		65		145		54,9		331		60,4	
5		8,3		7		2,9		5		4		17		4		3		10		7		2,8		9		3,4		19		3,5	
60		100		241		100		124		100		425		100		30		100		254		100		264		100		548		100	
χ ² =4,114 df=4 p=0,391																χ ² =12,149 df=4 p=0,01															
Как Вы думаете, может ли здоровый человек избежать некоторых серьёзных заболеваний, если заранее принял бы предупредительные меры?																															
43		71,7		167		69,3		85		69,1		295		69,6		18		60		181		71,3		178		67,4		377		68,8	
17		28,3		70		29		37		30,1		124		29,2		12		40		71		28		84		31,8		167		30,5	
0		0		4		1,7		1		0,8		5		1,2		0		0		2		0,8		2		0,8		4		0,7	
60		100		241		100		123		100		424		100		30		100		254		100		264		100		548		100,0	
χ ² =1,413 df=4 p=0,842																χ ² =2,447 df= p=0,654															
Верите ли Вы, что современная медицина может предупредить болезни сердца?																															
14		23,3		41		17,		11		8,9		66		15,5		2		6,7		39		15,4		33		12,5		74		13,5	
30		50,		109		45,2		54		43,5		193		45,4		13		43,3		112		44,1		91		34,5		216		39,4	
10		16,7		71		29,5		49		39,5		130		30,6		14		46,7		85		33,5		115		43,6		214		39,1	
5		8,3		20		8,3		10		8,1		35		8,2		1		3,3		17		6,7		22		8,3		40		7,3	
1		1,7		0		0		0		0		1		0,2%		0		0		1		0,4		3		1,1		4		0,7	
60		100		241		100		124		100		425		100		30		100		254		100		264		100		548		100	
χ ² =19,832 df=8 p=0,01																χ ² =11,267 df= p=0,187															
Считаете ли Вы, что в настоящее время можно успешно лечить все болезни сердца?																															
11		18,3		32		13,3		11		8,8		54		12,7		3		10,0		27		10,6		17		6,5		47		8,6	
32		53,3		134		55,6		64		51,2		230		54		16		53,3		144		56,7		138		52,5		298		54,5	
16		26,7		70		29		46		36,8		132		31		11		36,7		81		31,9		101		38,4		193		35,3	
1		1,7		5		2,1		4		3,2		10		2,3		0		0		2		0,8		6		2,3		8		1,5	
0		0		0		0		0		0		0		0		0		0		0		0		1		0,4		1		0,2	
60		100		241		100		125		100		426		100		30		100		254		100		263		100		547		100	
χ ² =5,966 df=8 p=0,427																χ ² =8,2 df=8 p=0,414															

Таблица 4

Личностная тревожность и отношение к своему здоровью и медицинской помощи у мужчин и женщин 25 – 44 лет
(II скрининг 1988 – 1989 гг. и V скрининг 2013 – 2016 гг.)

	мужчины						женщины					
	НУТ		СУТ		ВУТ		Всего		НУТ		СУТ	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Одними из нарушений здоровья у человека среднего возраста являются болезни сердца. Существуют различные мнения о них. Какое мнение для Вас наиболее приемлемое?	6	10	19	7,9	7	5,6	32	7,5	0	0	26	10,3
Независимо от того, чувствую ли я какие-либо боли или неприятные ощущения в области сердца или нет, я регулярно проверяюсь у врача.	25	41,7	63	26,1	38	30,4	126	29,6	11	36,7	90	35,6
Я обратился к врачу при появлении любой боли или неприятного ощущения в области сердца	28	46,7	149	61,8	73	58,4	250	58,7	19	63,3	130	51,4
Я обратился к врачу при сильной боли или неприятного ощущения в области сердца, но не обратился бы, если эта боль или неприятное ощущение были бы слабо выражены	1	1,7	10	4,1	7	5,6	18	4,2	0	0	7	2,8
Я не обратился бы к врачу даже при появлении сильной боли или неприятного ощущения в области сердца	60	100	241	100	125	100	426	100	30	100	253	100
Всего												
$\chi^2=8,478$ df=6 p=0,205												
$\chi^2=10,629$ df=4 p=0,101												
Мнения людей о современных методах диагностики сердечных заболеваний различны. С которым мнением Вы согласны?	23	38,3	73	30,4	27	21,6	123	28,9	9	30	54	21,3
Я доверяюсь своему самоощущению. Если я чувствую себя хорошо, это значит, что я не болен.	15	25	78	32,5	38	30,4	131	30,8	8	26,7	78	30,7
Врач знает больше меня. Если он осмотрел меня и сказал, что я больной или здоров, я ему верю.	22	36,7	89	37,1	59	47,2	171	40	13	43,3	122	48
Я не обязательно соглашусь с мнением врача после общего осмотра, пока специалистами не будут проведены тщательные исследования	60	100	240	100	125	100	425	100	30	100	254	100
Всего												
$\chi^2=9,92$ df=6 p=0,128												
$\chi^2=1,968$ df=4 p=0,742												
Испытывали ли Вы приятные переживания, связанные с медицинским обслуживанием?	23	38,3	81	34,5	24	19,4	128	30,5	7	23,3	58	23
Никогда	9	15	65	27,7	41	33,1	115	27,4	7	23,3	44	17,5
Раз или два	20	33,3	74	31,5	49	39,5	143	34,1	10	33,3	119	47,2
Несколько раз	8	13,3	12	5,1	10	8,1	30	7,2	6	20	28	11,1
Часто	0	0	3	1,3	0	0	3	0,7	0	0	3	1,2
Очень часто	60	100	235	100	124	100	419	100	30	100	252	100
Всего												
$\chi^2=20,888$ df=8 p=0,007												
$\chi^2=9,698$ df= 8p=0,287												
Никогда	23	38,3	81	34,5	24	19,4	128	30,5	7	23,3	58	23
Раз или два	9	15	65	27,7	41	33,1	115	27,4	7	23,3	44	17,5
Несколько раз	20	33,3	74	31,5	49	39,5	143	34,1	10	33,3	119	47,2
Часто	8	13,3	12	5,1	10	8,1	30	7,2	6	20	28	11,1
Очень часто	0	0	3	1,3	0	0	3	0,7	0	0	3	1,2
Всего	60	100	235	100	124	100	419	100	30	100	252	100
$\chi^2=9,698$ df= 8p=0,287												
$\chi^2=9,698$ df= 8p=0,287												

Личностная тревожность и отношение к работе и профилактическим проверкам мужчин и женщин 25 – 44 лет (V скрининг 2013 – 2016 гг.)

Если на работе Вы почувствовали себя не совсем хорошо, что Вы делаете? (пенсионеры и неработающие отвечают так, как будто бы они работали)	мужчины						женщины									
	НУТ		СУТ		ВУТ		Всего		НУТ		СУТ		ВУТ		всего	
	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%
	26	43,3	83	34,3	53	42,7	162	38	11	36,7	81	31,9	145	54,9	237	43,2
Продолжаю работу	26	43,3	140	57,9	66	53,2	232	54,5	15	50	145	57,1	95	36	255	46,5
Сокращаю работу и отдыхаю	8	13,3	19	7,9	5	4	32	7,5	4	13,3	28	11	24	9,1	56	10,2
Обращаюсь к врачу	60	100	242	100	124	100	426	100	30	100	254	100	264	100	548	100
Итого	$\chi^2=8,707$ df=4 p=0,069						$\chi^2=29,444$ df=4 p=0,001									
Если Вы приплуте или температураете, что Вы предпринимаете?																
Работаю как обычно	19	31,7	65	27	42	33,9	126	29,6	6	20	50	19,7	96	36,5	152	27,8
Остаюсь дома и делаю все возможное, чтобы поскорее вернуться на работу	26	43,3	121	50,2	64	51,6	211	49,6	18	60	139	54,7	116	44,1	273	49,9
Остаюсь дома до тех пор, пока не почувствую себя лучше	15	25	55	22,8	18	14,5	88	20,7	6	20	65	25,6	51	19,4	122	22,3
Итого	60	100	241	100	124	100	425	100	30	100	254	100	263	100	547	100
	$\chi^2=5,354$ df=4 p=0,253						$\chi^2=19,711$ df=4 p=0,001									
Как Вы считаете, полезна ли профилактическая проверка своего здоровья?																
Да, полезна	49	81,7%	211	87,2	98	78,4	358	83,3	23	76,7	231	90,9	223	84,5	477	87
Возможно, да	9	15	30	12,4	24	19,2	63	14,8	7	23,3	21	8,3	38	14,4	66	12
Возможно, нет	2	3,3	1	0,4	3	2,4	6	1,4	0	0	1	0,4	3	1,1	4	0,7
Не полезна	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,4	0	0	1	0,2
Итого	60	100	242	100	125	100	427	100	30	100	254	100	264	100,0%	548	100
	$\chi^2=7,55$ df=4 p=0,11						$\chi^2=10,766$ df= 6p=0,096									

Таблица 6

Личностная тревожность и отношение к курению мужчин и женщин 25 – 44 лет
(V скрининг 2013 – 2016 гг.)

Пытались ли Вы когда-нибудь изменить режим курения?	мужчины								женщины							
	НУТ		СУТ		ВУТ		Всего		НУТ		СУТ		ВУТ		всего	
	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%
Никогда не курил.	17	28,3	67	27,7	39	31,2	123	28,8	7	23,3	130	51,4	139	53,3	276	50,7
Курил, но бросил.	15	25	72	29,8	35	28	122	28,6	15	50	73	28,9	55	21,1	143	26,3
Кую, но меньше.	2	3,3	27	11,2	11	8,8	40	9,4	2	6,7	16	6,3	13	5	31	5,7
Кую, но бросал на некоторое время.	14	23,3	35	14,5	13	10,4	62	14,5	3	10	21	8,3	33	12,6	57	10,5
Пытался бросить, но безуспешно.	6	10	23	9,5	21	16,8	50	11,7	0	0	8	3,2	14	5,4	22	4
Кую, никогда не бросал.	6	10	18	7,4	6	4,8	30	7,0	3	10	5	2	7	2,7	15	2,8
Итого	60	100	242	100	125	100	427	100	30	100	253	100	261	100	544	100
	χ2=12,249 df=10 p=0,162								χ2= 26,414 df=10 p=0,03							
Курите ли Вы больше чем год назад?																
Да, больше	10	18,9	34	15,5	15	13,9	59	15,5	3	12	21	11,2	33	16,9	57	14
Кую также	12	22,6	49	22,4	28	25,9	89	23,4	2	8	19	10,1	28	14,4	49	12
Кую меньше	9	17	38	17,4	11	10,2	58	15,3	7	28	27	14,4	28	14,4	62	15,2
В течение года не курил	22	41,5	98	44,7	54	50	174	45,8	13	52	121	64,4	106	54,4	240	58,8
Итого	53	100	219	100	108	100	380	100	25	100	188	100,0	195	100	408	100
	χ2= 4,208 df=6 p=0,649								χ2=8,851 df=6 p=0,182							

Таблица 7

Личностная тревожность и отношение к питанию мужчин и женщин 25 – 44 лет
(V скрининг 2013 – 2016 гг.)

Пытались ли Вы изменить что-либо в своем питании?	мужчины								женщины							
	НУТ		СУТ		ВУТ		Всего		НУТ		СУТ		ВУТ		всего	
	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%
Мне не нужно соблюдать диету.	30	51,7	95	39,6	37	29,8	162	38,4	6	20	53	21	41	15,6	100	18,4
Я должен соблюдать диету, но этого не делаю.	7	12,1	57	23,8	31	25	95	22,5	5	16,7	32	12,7	66	25,2	103	18,9
Я пытался соблюдать диету, но безуспешно.	1	1,7	12	5	16	12,9	29	6,9	3	10	39	15,5	40	15,3	82	15,1
Я соблюдаю диету, но не регулярно.	13	22,4	62	25,8	30	24,2	105	24,9	11	36,7	104	41,3	90	34,4	205	37,7
Я изменил питание ради здоровья и соблюдаю диету.	7	12,1	14	5,8	10	8,1	31	7,3	5	16,7	24	9,5	25	9,5	54	9,9
Итого	58	100	240	100	124	100	422	100	30	100	252	100	262	100	544	100
$\chi^2=21,325$ df=8 p=0,006								$\chi^2=16,383$ df=8 p=0,037								

Таблица 8

Личностная тревожность и отношение к физической активности мужчин и женщин 25-44 лет
(V скрининг 2013-2016 гг.)

Делаете ли Вы физзарядку (кроме производственной)?	мужчины						женщины									
	НУТ		СУТ		ВУТ		Всего		НУТ		СУТ		ВУТ		всего	
	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%
Мне этого не нужно	18	30,5	44	18,5	22	17,6	84	19,9	1	3,3	16	6,3	17	6,6	34	6,3
Я должен бы делать зарядку, но не делаю	16	27,1	91	38,2	44	35,2	151	35,8	17	56,7	110	43,3	144	55,6	271	49,9
Пытался, но безуспешно	6	10,2	30	12,6	29	23,2	65	15,4	2	6,7	59	23,2	57	22	118	21,7
Делаю регулярно	19	32,2	72	30,3	30	24	121	28,7	10	33,3	67	26,4	39	15,1	116	21,4
По мнению врачей, физзарядка мне противопоказана	0	0	1	0,4	0	0	1	0,2	0	0	2	0,8	2	0,8	4	0,7
Итого	59	100	238	100	125	100	422	100	30	100	254	100	259	100	543	100
	χ²=14,937 df=8 p=0,06												χ²=18,082 df=8 p=0,021			
Как Вы проводите досуг?																
Физически активно (работаю в саду, занимаюсь спортом, прогуливаюсь, катаюсь на велосипеде, бегаю и т.д.) Бывает всякое Физически пассивно (лежу, сижу, смотрю телевизор, читаю, пишу, мастерю что-нибудь и т.д.) У меня нет досуга Итого	20	33,9	35	14,5	18	14,4	73	17,2	9	30	48	18,9	19	7,2	76	13,9
	36	61	154	63,9	71	56,8	261	61,4	13	43,3	158	62,2	155	58,9	326	59,6
	2	3,4	49	20,3	28	22,4	79	18,6	8	26,7	43	16,9	79	30	130	23,8
	1	1,7	3	1,2	8	6,4	12	2,8	0	0	5	2	10	3,8	15	2,7
	59	100	241	100	125	100	425	100	30	100	254	100	263	100	547	100
	χ²=28,591 df=6 p=0,0001												χ²=32,149 df=6 p=0,0001			
Изменилась ли Ваша физическая активность (подвижность, занятие спортом и др.) в течение последних 12 месяцев?																
Да, стал более активным	14	23,7	57	23,7	33	26,4	104	24,5	8	26,7	82	32,3	42	16,2	132	24,3
Не изменилась	41	69,5	137	56,8	73	58,4	251	59,1	19	63,3	129	50,8	150	57,9	298	54,9
Стал менее подвижным	4	6,8	47	19,5	19	15,2	70	16,5	3	10	43	16,9	67	25,9	113	20,8
Итого	59	100	241	100	125	100	425	100	30	100	254	100	259	100	543	100
	χ²= 6,397 df=4 p=0,171												χ²=21,999 df=4 p=0,0001			
Как оцениваете свою физическую активность по сравнению с другими людьми Вашего возраста?																
Я значительно активнее	11	19	42	17,4	17	13,7	70	16,5	5	16,7	41	16,2	23	8,7	69	12,6
Несколько активнее	18	31	69	28,6	39	31,5	126	29,8	11	36,7	84	33,2	60	22,7	155	28,3
Такой же как и другие	27	46,6	104	43,2	49	39,5	180	42,6	9	30	88	34,8	110	41,7	207	37,8
Несколько пассивнее	1	1,7	23	9,5	17	13,7	41	9,7	5	16,7	36	14,2	54	20,5	95	17,4
Значительно пассивнее	1	1,7	3	1,2	2	1,6	6	1,4	0	0	4	1,6	17	6,4	21	3,8
Итого	58	100	241	100	124	100	423	100	30	100	253	100	264	100	547	100
	χ²=7,674 df=8 p=0,466												χ²= 26,13 df=8 p=0,001			

Библиографический список

1. Гафаров В.В., Гагулин И.В., Громова Е.А. Ишемическая болезнь сердца и психосоциальные факторы. *Сибирский научный медицинский журнал*. 2006; Т. 26; № 4: 35 – 39.
2. Гафаров В.В., Громова Е.А., Гагулин И.В., Панов Д.О., Гафарова А.В. Отношение к своему здоровью в открытой популяции среди женщин 25 – 64 лет с личностной тревожностью (программа ВОЗ MONICA-psychosocial). *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 5 (54): 284 – 285.
3. Львова Е.Н., Митина О.В., Шлягина Е.И. Личностная тревожность и выбор стратегий совладания. *Вопросы психологии*. 2015; Т. 2: 45.
4. Романенко В.А., Крайняя Н.В., Мосенз В.А., Приходько В.М. Личностная тревожность детерминанта антропофункционального статуса студенток. *Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта*. 2011; 11: 95 – 98.
5. *MONICA Monograph and Multimedia Sourcebook*. Helsinki. 2003; 237 p.
6. Spielberger C.D. Anxiety as an emotional state. *Anxiety: Current trends in theory and research*. New York: Academic Press, 1972; Vol. 1: P. 24 – 49.
7. Бююль А., Цёфель П. *SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей*. Санкт-Петербург: ООО «DiaSoftЮП», 2015.
8. Glantz S. Primer of Biostatistics. McGraw-Hill Education. *Medical*; 2011; 7 edition
9. Ананьев Б.Г. *Человек как предмет познания*. Санкт-Петербург: Питер, 2002.
10. Пасынкова Н.Б. Связь уровня тревожности подростков с эффективностью их интеллектуальной деятельности. *Психологический журнал*. 1996; Т. 17; № 1: 169 – 174.

References

1. Gafarov V.V., Gagulin I.V., Gromova E.A. Ishemicheskaya bolezni' serdca i psihosocial'nye faktory. *Sibirskij nauchnyj medicinskij zhurnal*. 2006; T. 26; № 4: 35 – 39.
2. Gafarov V.V., Gromova E.A., Gagulin I.V., Panov D.O., Gafarova A.V. Otnoshenie k svoemu zdorov'yu v otkrytoj populyacii sredi zhenshin 25 – 64 let s lichnostnoj trevozhnost'yu (programma VOZ MONICA-psychosocial). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 5 (54): 284 – 285.
3. L'vova E.N., Mitina O.V., Shlyagina E.I. Lichnostnaya trevozhnost' i vybor strategij sovladaniya. *Voprosy psihologii*. 2015; T. 2: 45.
4. Romanenko V.A., Krajnyaya N.V., Mosenz V.A., Prihod'ko V.M. Lichnostnaya trevozhnost' determinanta antropofunkcional'nogo statusa studentok. *Pedagogika, psihologiya i mediko-biologicheskie problemy fizicheskogo vospitaniya i sporta*. 2011; 11: 95 – 98.
5. *MONICA Monograph and Multimedia Sourcebook*. Helsinki. 2003; 237 p.
6. Spielberger C.D. Anxiety as an emotional state. *Anxiety: Current trends in theory and research*. New York: Academic Press, 1972; Vol. 1: P. 24 – 49.
7. Byuyul' A., Cefel' P. *SPSS: iskustvo obrabotki informacii. Analiz statisticheskikh dannyh i vosstanovlenie skrytyh zakonov*. Sankt-Peterburg: ООО «DiaSoftYuP», 2015.
8. Glantz S. Primer of Biostatistics. McGraw-Hill Education. *Medical*; 2011; 7 edition
9. Anan'ev B.G. *Chelovek kak predmet poznaniya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2002.
10. Pasyunkova N.B. Svyaz' urovnya trevozhnosti podrostkov s `effektivnost'yu ih intellektual'noj deyatel'nosti. *Psihologicheskij zhurnal*. 1996; T. 17; № 1: 169 – 174.

Статья поступила в редакцию 21.04.17

УДК 316.6:159.922.62

Tsareva E.S., Cand. of Sciences (Psychology), senior teacher, Department of Specialty Courses, Crimean Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Simferopol, Russia), E-mail: zavadski65@mail.ru

SYSTEMIC CHARACTERISTICS OF RESOCIALIZATION OF A PERSON: SOCIO-PSYCHOLOGICAL ASPECT. The article presents results of a study aimed at psycho-analysis socio-psychological systematic process of resocialization of an individual. The work reveals systemic psychological and socio-psychological factors that violate the process of resocialization of people on the intra-personal level, (the inadequacy and instability of self, to frustration tension mismatch of various aspects of the "I", imbalance locus of control, increased rigidity and conformity, non-optimal vital program inadequate development of prognostic competence combined with conditional constructive coping focused on emotions, the tendency to use passive strategies of behavior) and interpersonal level (narrowing of the range of perception of self-realization, the lack of psychological (emotional, cognitive) support, limited social support network, low equation of social integration).

Key words: identity, resocialization, socio-psychological factors, self-actualization, personal degradation, social support.

Е.С. Царева, канд. психол. наук, ст. преп. каф. специальных дисциплин Крымского филиала Краснодарского университета МВД России, г. Симферополь, E-mail: zavadski65@mail.ru

СИСТЕМНЫЙ ХАРАКТЕР ПРОЦЕССА РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье приведены результаты исследования, нацеленного на социально-психологический анализ системности процесса ресоциализации личности. Выявлены системные социально-психологические факторы, нарушающие процесс ресоциализации личности на интраперсональном уровне (неадекватность самооценки, фрустрационная напряженность, несбалансированность локуса контроля, повышенная ригидность и конформность, недостаточный уровень развития прогностической компетентности в сочетании с условно-конструктивным копингом, пассивные стратегии поведения) и интерперсональном уровне (сужение диапазона восприятия возможностей самореализации, недостаточность психологической поддержки, ограниченная социальная сеть поддержки, низкий уровень социальной интеграции).

Ключевые слова: личность, ресоциализация, социально-психологические факторы, самореализация, личностные деструкции, социальная поддержка.

Трансформации, происходящие в современном обществе, повышают требования к социальной и профессиональной мобильности личности, её успешной адаптации. Особого внимания требуют социальные группы, которые находятся в ситуации второй социализации. Вследствие возможности возникновения у них личностных деструкций, а также с целью повышения эффективности их включения в активную социальную жизнь, актуальным, как в психологическом, так и в социальном аспектах,

является изучение этой проблемы у людей молодого и зрелого возраста, для которых возможно реализовать социально-психологические методы системного воздействия.

Установлено, что под личностными деструкциями понимают патологический процесс разрушения структуры личности или отдельных ее элементов. Определено, что к личностным деструкциям относятся такие образования психики человека, которые порождают барьеры в её контактах с окружающими и тем

самым затрудняют реализацию собственных целей. Показано, что к основным видам деструктивных изменений личности относятся патологическая деформация личностных потребностей и мотивов, деструктивные изменения характера и темперамента, нарушения волевой регуляции поведения, системы межличностных отношений, формирование неадекватной самооценки. Среди ведущих форм личностных деструкций выделяют частные и глубокие личностные деструкции, а также временные (преходящие), с последующим восстановлением функционирования всех структурных компонентов личности, и прогрессивные (необратимые), с последующим личностным дефектом. Установлено, что личностные деструкции могут быть как результатом аутодеструктивной деятельности человека, так и целенаправленного внешнего воздействия, либо следствием психотравмирующих и кризисных ситуаций.

Определено, что целостная, не деформированная деструктивными процессами, личность обладает такими поведенческими особенностями как адекватность (соответствие) поведенческих реакций внешним воздействиям; детерминированность поведения, его концептуальная упорядоченность в соответствии с оптимальной схемой жизнедеятельности; согласованность целей, мотивов и способов деятельности; соответствие уровня притязаний реальным возможностям личности; оптимальная система межличностного взаимодействия, способность к самокоррекции поведения в соответствии с социальными нормами [1; 2; 3; 4].

Информация по проблеме ресоциализации личности связана с раскрытием: патологичности процесса разрушения личности в целом или отдельных ее компонентов, приводящем к различным по выраженности и структуре дефектам [5; 6]; патологии мотивационно-потребностной сферы, черт характера, нарушения подконтрольности поведения [7; 8; 9]; нарушения самосознания и расстройств личности (психопатии) [10; 11]; нарушение личностных образований, проявляющееся в поведенческой дезадаптивности, деформациях целеполагания и целедостижения, нарушении самооценки, общем снижении психической активности – возникновении квази- и патологических потребностей, социальной отчужденности, обеднении содержания деятельности, ограниченности прогностических возможностей. Однако, по нашему мнению, вне поля зрения ученых остается определение системных показателей и критериев, по которым можно было бы оценить уровень социально-психологической деформации личности в период вторичной социализации.

Задача исследования заключалась в проведении социально-психологического анализа системности процесса ресоциализации личности, а также определении интраперсональных и интерперсональных факторов, определяющих этот процесс.

Исследование было проведено с использованием комплекса методов: теоретических (анализ, синтез, сравнение современных научных и эмпирических исследований по выдвинутой проблеме, а также их обобщение, классификация и систематизация); эмпирических (наблюдение; анализ документов, анкетирование; каузометрия; методики диагностики социально-психологической адаптивности (К. Роджерс, Р. Даймонд в адаптации А. Осницкого), самооценки психических состояний (Г. Айзенк), интраперсональных отношений (Т. Лири), уровня субъективного контроля (УСК) (Дж. Роттер, в адаптации Е. Бажина, К. Голинкой, А. Эткинда), методика «Оценка производительности интервалов жизни» (ОПИ) (Е. Головаха, А. Кроник), тест антиципационной состоятельности (прогностической компетентности) (В. Менделевич), методики изучения «Адаптивных стратегий поведения» (АСП) (Н. Мельникова), копинг-поведения (С. Норман, Д. Эндлер, Д. Джеймс, М. Паркер, в адаптации Т. Крюковой) и копинг-стратегий (WCQ) (Р. Лазарус, С. Фолкман, в адаптации Т. Крюковой, А. Куфтяк, М. Замышляевой), опросник социальной поддержки F-SOZU-22 (G. Sommer, T. Fydrich, в адаптации А. Холмогоровой), «Интегративный опросник социальной сети» (Т. Довженко); методы математической обработки данных с их последующей интерпретацией и содержательным обобщением. Статистическая обработка данных и графическая презентация результатов исследования осуществлялась с помощью пакета статистических программ SPSS (версия 19.0).

Выборка была представлена испытуемыми, пережившими личностные, профессиональные, событийно-биографические кризисы, кризис середины жизни. В выборку вошли 158 испытуемых (60,8% мужчин, 39,2% женщин) в возрасте от 28 до 54 лет. Отбор указанного контингента испытуемых был обусловлен

выраженными личностными деструкциями процесса их ресоциализации.

Данные анкетирования на определение особенностей восприятия испытуемыми ситуации вторичной социализации позволили дифференцировать проблемы их адаптации на физиологические, социальные, конативные, психологические (прежде всего, эмоционально-волевые и др.). Кроме того, анкета включала ряд блоков: целеполагание; экспектации; образ «Я» и особенности самореализации; установки; коммуникативность (коммуникативную, интерактивную и перцептивную функции общения) социальная перцепция (аттитуды) в конкретике её проявления; социальные стереотипы и шаблоны, что позволило выделить отрицательный (кризисный) тип личностного отношения к ситуации ресоциализации, который отличали неготовность к её принятию, рассмотрение имеющихся условий как кризисных, с искажением жизненных планов и перспектив, и адаптивный (конструктивный) тип, с адекватной оценкой ситуации, её принятием, формированием адаптивной модели поведения.

Субъективное видение испытуемыми по данным анкетирования и психобиографической беседы сопоставимо с параметрами, полученными по психодиагностическим методам. В частности, определение социально-психологической адаптивности респондентов и самооценки психического состояния проводилось с использованием методик диагностики социально-психологической адаптивности (К. Роджерс, Р. Даймонд) и самооценки психических состояний (Г. Айзенк). Связь между шкалами этих методик устанавливалась с помощью факторного анализа, который осуществлялся на основе корреляций, полученных методом моментов Пирсона. Выявлены факторы, содержание которых выражено шкалами этих методик, соответствующих выделенным отрицательному (кризисному) и адаптивному (конструктивному) типам отношения к ситуации ресоциализации. По результатам факторного анализа установлены такие факторные нагрузки по шкалам: «адаптивность» – 0,542, «Принятие других» – 0,434, «Принятие себя» – 0,645; «Доминирование» – 0,636, «Внутренний контроль» – 0,609, «Эскапизм» – 0,522, «Внешний контроль» – 0,397; «Ригидность» – 0,625 «Тревожность» – 0,586, «Фрустрация» – 0,608, «Агрессивность» – 0,516 (соответственно по факторам «адаптивность – дезадаптивность», «реализм – утопизм», «эмоциональный комфорт – эмоциональный дискомфорт»). Данные факторного анализа позволили осуществить распределение испытуемых на две группы: «неадаптивных» (46,2% респондентов) с отрицательным (кризисным) типом отношения к ситуации ресоциализации, которые составили экспериментальную группу (ЭГ) – 24,7% мужчин и 21,5% женщин, и «адаптивных» (53,8% лиц) с адаптивным (конструктивным) типом отношения, вошедшие в контрольную группу (КГ) – 30,4% мужчин и 23,4% женщин, а математическая обработка результатов исследования с помощью параметрического коэффициента t-критерия Стьюдента дала возможность определить существенные различия в выделенных группах по всем шкалам, что позволяет считать их принадлежащими к различным выборкам.

Учитывая неравномерность выборки по полу и возрасту, мы проконтролировали возможные эффекты этих переменных с помощью дисперсионного анализа. Переменная «возраст» не выявила значимых различий, а гендерные различия оказались значимыми для показателей активности и внешнего контроля.

Методика следующего этапа эмпирического исследования была построена таким образом, чтобы стало возможным изучить те параметры, которые, по нашим предположениям, влияют на интраперсональные и интерперсональные показатели личностных деструкций испытуемых. При подборе методик исследования мы руководствовались их концептуальной обусловленностью, а также критериям высокой валидности и надежности.

По результатам изучения динамики продуктивности жизни в самосознании испытуемых на основе их самооценки (по методике (ОПИ)) и глубинной диагностики субъективной картины жизненного пути, а также психобиографических характеристик (с помощью каузометрии) установлено, что источниками неоптимальной жизненной программы респондентов ЭГ является неспособность эффективно сочетать процессы целеполагания и целеосуществления, сужен диапазон восприятия возможностей самореализации, прослеживается категоричность суждений о вероятности связей между событиями жизни и неспособность отрицать отрицательные связи между такими событиями ($\varphi=1,85$; $p\leq 0,03$). Респондентов ЭГ также достоверно отличала неоптимальная жизненная программа, которая характеризовалась

слабой продуманностью средств достижения целей, наличием узкого спектра самореализации, рассчитанного на ближайшее будущее, отсутствие гибкости ($\varphi=1,64$; $p\leq 0,05$).

Выявлены значимые расхождения в степени согласованности аспектов «Я» во временной перспективе («Я» в настоящем, прошлом, будущем) между средними значениями критериев идентичности у испытуемых ЭГ и КГ. Личностное самоопределение у респондентов ЭГ менее согласованно ($\varphi=2,31$; $p\leq 0,01$). По своим индивидуально-психологическим параметрам испытуемые ЭГ отличались более выраженной эмоциональностью ($\varphi=2,14$; $p\leq 0,01$), конформностью ($\varphi=1,59$; $p\leq 0,05$). Возможно такое сочетание личностных характеристик объясняется недостаточно четким определением границ собственного «Я», невыраженным ощущением идентичности. К числу личностных особенностей испытуемых ЭГ относятся также повышенная ригидность и консерватизм ($\varphi=2,25$; $p\leq 0,01$).

Констатируется тенденция к общей экстернатности локуса контроля у испытуемых ЭГ по сравнению с КГ ($\varphi=1,75$; $p\leq 0,05$). Смещение профиля личности в сторону экстернатности в ЭГ находится в прямой зависимости с их эмоциональной неуравновешенностью ($r=0,56$; $p\leq 0,05$).

Анализ результатов «Копинг-теста» показал, что в КГ, в отличие от ЭГ, основным является направленный на решение задач продуктивный копинг ($60,7\pm 3,2$ балла). Запасным копингом выступают относительно продуктивный избегающий копинг ($39,9\pm 2,8$ баллов) и эмоциональный ($36,7\pm 2,3$ балла).

Установлено, что общая способность к прогнозированию жизненных событий и ситуаций и личностно-ситуативная составляющая антиципации у испытуемых ЭГ ниже, чем в КГ, что свидетельствует о сложности реального прогноза ситуации ресоциализации ($\varphi=2,22$; $p\leq 0,01$).

Последующее сравнение показателей антиципационной состоятельности и копинг-стратегий испытуемых КГ показало, что они отличаются большей взаимосвязанностью по сравнению с ЭГ. Копинг-поведение у испытуемых КГ ориентировано на прогнозирование психотравмирующей ситуации, отличается большей гибкостью и адаптивностью. В структуре копинг-поведения преобладают активные копинг-стратегии, направленные на решение проблем, оптимистическое отношение к имеющимся трудностям ($\varphi=1,63$; $p\leq 0,05$). У испытуемых ЭГ преобладает дезадаптивный вариант копинг-поведения, направленный на снятие эмоционального напряжения и избегание стрессовых ситуаций. Результаты корреляционного анализа показали, что антиципационная несостоятельность у испытуемых ЭГ связана с условно-конструктивным копингом, ориентированным на эмоции ($r=0,78$; $p\leq 0,01$). Кроме того, недостаточный уровень развития прогностической компетентности в ЭГ связан с дефицитностью, ригидностью и пониженной социально-психологической адаптированностью испытуемых ЭГ в целом ($p\leq 0,05$).

Эмпирически установлено, что личностные характеристики испытуемых существенно влияют на процесс социального взаимодействия, приобретение и применение адаптивных умений и навыков, определяют осознанный выбор стратегий поведения. Выявлено, что большинство испытуемых ЭГ склонны к пассивным стратегиям: пассивное подчинение условий окружения, пассивное ожидание внешних изменений ($\varphi=2,15$; $p\leq 0,01$). Характерно, что на уровне личности адаптивный потенциал различных стратегий в КГ эмпирически отображается в проявлении адаптивности по внешнему и внутреннему критерию: выраженность в поведении наиболее продуктивных стратегий обеспечивает чувство внутреннего удовлетворения взаимодействием и способствует внешней успешности личности. Такими стратегиями для испытуемых КГ являются: стратегии активного изменения себя и пассивной репрезентации себя.

Анализ результатов изучения социальной поддержки у испытуемых ЭГ свидетельствует о значимых различиях по ее параметрам в сравнении с КГ. В ЭГ снижен как уровень эмоциональной и инструментальной поддержки, так и степень социальной интеграции в общество, по сравнению с КГ ($\varphi=2,69$; $p\leq 0,001$). Значительно ниже оказался общий показатель социальной поддержки ($71,5\pm 4,2$ балла) и показатель (4,4 \pm 2,2 балла) удовлетворенности ею ($p\leq 0,05$). Выявленные достоверные различия по размеру социальной сети и количеству лиц, входящих в ядро сети ($p\leq 0,01$). Ниже частота их контактов с родственниками по сравнению с КГ ($\varphi=1,94$; $p\leq 0,02$). Кроме того, в ЭГ наблюдается тенденция к ограничению доверительных связей с окружающими. Этим испытуемым сложнее, чем респондентам КГ предоставлять окружающим эмоциональную и инструментальную поддержку, о чем свиде-

тельствует анализ симметричности контактов ($p\leq 0,01$). Данные интегративного опросника социальной сети коррелируют с данными опросника социальной поддержки ($r=0,72$; $p\leq 0,05$).

Определены отрицательный (кризисный) тип личностного отношения испытуемых к ситуации ресоциализации, который отличает неготовность к ее принятию, рассмотрение имеющихся условий как кризисных с искажением жизненных планов и перспектив, и адаптивный (конструктивный) тип, с адекватной оценкой ситуации, ее принятием, формированием адаптивных моделей поведения.

Установлено, что детерминантами личностных деструкций в ситуации ресоциализации являются социально-психологические характеристики, которые обуславливают негативные изменения когнитивной, эмоциональной, смысловой и коммуникативной сфер личности. В качестве индикаторов деструкции когнитивной сферы личности выступают ригидность, ограниченность мышления и консерватизм; эмоциональной сферы – психоэмоциональное истощение, эмоциональная неустойчивость; смысловой сферы – редукция личностных достижений, недостаточная познавательная активность; коммуникативной сферы – социальное дистанцирование, снижение межличностных контактов, замкнутость и центрированность на себе.

Главным итогом исследования стало проведение социально-психологического анализа показателей самооценки, оценки продуктивности интервалов жизни, социально-психологической адаптированности, уровня субъективного контроля, антиципационной состоятельности (прогностической компетентности), копинг-поведения и его стратегий, особенностей интраперсональных отношений, а также параметров социальной поддержки, что позволило раскрыть системный характер процесса ресоциализации личности, обусловленный взаимодействием интраперсональных и интерперсональных показателей личностных деструкций. Установлено, что интраперсональные показатели снижения успешности процесса ресоциализации личности указывают на неадекватность и неустойчивость самооценки, фрустрационную напряженность, эмоциональную неустойчивость, рассогласованность различных аспектов «Я» (целостности, интегрированности), несбалансированность локуса контроля, повышенную ригидность и конформность, сужение диапазона восприятия возможностей самореализации, неоптимальную жизненную программу, отсутствие гибкости, недостаточный уровень развития прогностической компетентности в сочетании с условно-конструктивным копингом, ориентированным на эмоции, склонность к пассивным стратегиям поведения (пассивное подчинение условий окружения, пассивное ожидание внешних изменений), а интерперсональные показатели определяются недостаточностью психологической (эмоциональной, когнитивной) поддержки, ограниченной социальной сетью поддержки, низким уровнем социальной интеграции.

Эти данные принципиальны в практическом плане и могут быть использованы при разработке социально-психологической программы ресоциализации личности. Психотерапевтическая и психолого-консультативная работа в этом направлении должна строиться на принципах системности; единства диагностики и коррекции, динамичности, комплексности; деятельностного принципа коррекции, и состоять из консультативно-диагностического, коррекционно-тренингового, аналитико-синтетического блоков, с применением гуманистического, экзистенциального и когнитивно-бихевиорального подходов и механизмов интериоризации, рефлексии, опосредования. Задачи указанной программы должны решаться на интраперсональном уровне в направлении расширения навыков эмоциональной саморегуляции через поэтапное формирование рефлексивной способности; трансформации деструктивных личностных установок и убеждений; развитие прогностической компетентности и продуктивного копинг-поведения как элементов единой системы стабилизации личности; на интерперсональном уровне в направлении тренинга дефицитарных социальных навыков, развития способности к близким доверительным отношениям, расширения интерперсональных связей.

Полученные результаты открывают возможность исследовать акмеологические и социально-психологические факторы и механизмы личностных деструкций у лиц различных возрастных групп и на основании их гендерного распределения. Требуется дальнейшего теоретического осмысления и экспериментального исследования особенности динамики и пути социально-психологической коррекции личностных деструкций в процессе ресоциализации лиц с особыми потребностями.

Библиографический список

1. Гришунина Е.В. Система факторов сложных жизненных ситуаций: теоретико-методологическая модель. *Акмеология*. 2015; 2 (54): 45 – 52.
2. Деркач А.А. Профессиональная субъектность как психолого-акмеологический феномен. *Акмеология*. 2015; 2 (54): 8 – 21.
3. Захарова С.Е., Устаев З.Г. Психолого-акмеологические аспекты предупреждения и коррекции профессиональных деформаций. *Акмеология*. 2016; 2 (58): 67 – 70.
4. Ялтонский В.М. *Психология совладающего поведения: развитие, достижения, проблемы, перспективы*. Москва: Издательство Института психологии, 2008.
5. Силантьева Т.А. *Социальная поддержка как ресурс совладания со стрессом в трудной жизненной ситуации*. Кострома, 2010. Т. 1: 177 – 179.
6. Холмогорова А.Б. *Теоретические и эмпирические основания интегративной психотерапии расстройства аффективного спектра*. Диссертация ...доктора психологических наук. Москва, 2006.
7. Карцева Т.Б. Личностные изменения в ситуациях жизненных перемен. *Психологический журнал*. 1988; Т.9; № 5: 124 – 125.
8. Суркова Е.Г. Сущность понятия «личностный рост» в современной психологии (системный подход). *Акмеология*. 2016; 3 (51): 58 – 66.
9. Хорни К. *Невроз и личностный рост. Борьба за самореализацию*. Санкт-Петербург: Вост.-европ. ин-т психоанал.; Б. С. К., 1997.
10. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. *Психосоциальная аддиктология*. Новосибирск: Олсб, 2001.
11. Трунова М.С., Штукарева С.В. Взаимовлияние установок личности на субъективное благополучие и осмысленность жизни. *Акмеология*. 2015; 4 (56): 80 – 85.

References

1. Grishunina E.V. Sistema faktorov slozhnykh zhiznennykh situacij: teoretiko-metodologicheskaya model'. *Akmeologiya*. 2015; 2 (54): 45 – 52.
2. Derkach A.A. Professional'naya sub'ektnost' kak psihologo-akmeologicheskij fenomen. *Akmeologiya*. 2015; 2 (54): 8 – 21.
3. Zaharova S.E., Ustaev Z.G. Psihologo-akmeologicheskie aspekty preduprezhdeniya i korrekcii professional'nykh deformacij. *Akmeologiya*. 2016; 2 (58): 67 – 70.
4. Yaltonskij V.M. *Psihologiya sovladayushchego povedeniya: razvitie, dostizheniya, problemy, perspektivy*. Moskva: Izdatel'stvo Instituta psihologii, 2008.
5. Silant'eva T.A. *Social'naya podderzhka kak resurs sovladaniya so stressom v trudnoj zhiznennoj situacii*. Kostroma, 2010. T. 1: 177 – 179.
6. Holmogorova A.B. *Teoreticheskie i empiricheskie osnovaniya integrativnoj psihoterapii rasstrojstva affektivnogo spektra*. Dissertaciya ... doktora psihologicheskikh nauk. Moskva, 2006.
7. Karceva T.B. Lichnostnye izmeneniya v situacijah zhiznennykh peremen. *Psihologicheskij zhurnal*. 1988; T.9; № 5: 124 – 125.
8. Surkova E.G. Suschnost' ponyatiya «lichnostnyj rost» v sovremennoj psihologii (sistemnyj podhod). *Akmeologiya*. 2016; 3 (51): 58 – 66.
9. Horni K. *Nevroz i lichnostnyj rost. Bor'ba za samorealizaciju*. Sankt-Peterburg: Vost.-evrop. in-t psihoanal.; B. S. K., 1997.
10. Korolenko C.P., Dmitrieva N.V. *Psihosocial'naya addiktologiya*. Novosibirsk: Olsib, 2001.
11. Trunova M.S., Shtukareva S.V. Vzaimovliyanie ustanovok lichnosti na sub'ektivnoe blagopoluchie i osmyslennost' zhizni. *Akmeologiya*. 2015; 4 (56): 80 – 85.

Статья поступила в редакцию 27.04.17

УДК 159. 923

Ermolova E.O., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: shamka05@mail.ru

Shamshikova O.A., Cand. of Sciences (Psychology), Head of Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: shamol56@rambler.ru

Pidkoshka O.V., student, Department of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: pidkoshka_o@mail.ru

FEATURE OF PERSONAL SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION WITH DIFFERENT TYPES OF PSYCHOLOGICAL BOUNDARIES TO LAW ENFORCEMENT. The main approaches to the study of social and psychological adaptation of personality and personal psychological boundaries are considered in the article. The aim of the paper is to identify features of social and psychological adaptation of a personality with different types of psychological boundaries to law enforcement. Theoretical and methodological basis of the research is based on works of A. K. Osniitsky, A. G. Maklakov, S. V. Chernyanin, V. V. Gritsenko, I. A. Kravtsov, E. Hartmann, N. Brown, G. Ammonna, T. S. Levi, E. O. Shamshikova and O.A. Shamshikova. The results of the empirical research confirming distinctions between groups of examinees with different types of psychological boundaries are given (according to E. Hartman, N. Brown and to G. Ammon); features of social and psychological adaptation are defined.

Key words: socio-psychological adaptation, psychological boundaries, types of psychological boundaries, law enforcement.

Е.О. Ермолова, канд. психол. наук, доц., Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: shamka05@mail.ru

О.А. Шамшикова, канд. психол. наук, зав. каф. общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: shamol56@rambler.ru

О.В. Пидкоша, студ. 5 курса факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: pidkoshka_o@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ГРАНИЦ К СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассмотрены основные подходы к проблеме изучения вопросов социально-психологической адаптации личности и психологических границ личности. Целью работы явилось выявление особенностей социально-психологической адаптации личности с разными типами психологических границ к служебной деятельности. Теоретико-методологическую основу исследования составили работы А.К. Осницкого, А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина, В.В. Гриценко, И.А. Кравцова, Э. Хартмана, Н. Браун, Г. Аммонна, Т.С. Леви, Е.О. Шамшикова, О.А. Шамшиковой. Приведены результаты эмпирического исследования, подтверждающие различия между группами испытуемых с разными типами психологических границ (по Э. Хартману, Н. Браун и Г. Аммону), определены их особенности социально-психологической адаптации.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, психологические границы, типы психологических границ, служебная деятельность, сотрудники МВД.

Актуальность данной работы обусловлена важностью изучения социально-психологической адаптации человека в связи со значительными и скоротечными изменениями современного мира, информационной и коммуникативной перегруженностью общества, политическим положением страны и затянувшимися экономическими кризисами. Всё это приводит к тому, что сотрудники всё чаще сталкиваются с регуляцией и подавлением митингов и недовольств в стране, сдерживанием агрессивной позиции граждан к действующей власти и др.

Всё чаще сотрудники уезжают в командировки, где пребывают долгие месяцы вдали от дома, от мирных условий и от привычного распорядка дня, что, разумеется, требует всё большей включенности всех адаптационных процессов каждой личности.

Кроме того, немалую роль играет общественное мнение и постоянные негативные высказывания о правоохранительных органах в СМИ. Такая «социальная атака» отрицательно воздействует, в большей степени, на молодых сотрудников. Возникают сомнения в правильности сделанного им выбора о трудоустройстве в ОВД, появляется чувство дискомфорта и стыда перед своим социальным окружением, не имеющим отношения к органам правопорядка. Такое социальное воздействие не только сказывается на адаптационных переживаниях сотрудника и на его профессиональной деятельности в целом, но и резко снижает популярность службы в органах внутренних дел.

На сегодняшний день существует большое количество исследований по проблеме социально-психологической адаптации курсантов, военнослужащих и лиц, вернувшихся из служебной командировки, результаты которых описаны в научных работах следующих исследователей: В.М. Кузьминой (2006), А.П. Сложеникина (2009), А.С. Кислицыной (2010), К.Н. Акатова (2014), А.Ф. Бондарука (2014), И.В. Приступы (2011), И.А. Васильевой (2012), Ю.А. Кравцовой (2012), К.В. Кряклина (2015), М.А. Шелеповой (2015), К.С. Вызулиной (2017), М.В. Чихачева (2017) и др. Успешность социально-психологической адаптации существенно влияет на эффективность трудовой деятельности сотрудника, и понимается как приспособление к групповым нормам и системе взаимоотношений в служебном коллективе.

«Процесс вхождения сотрудника в новую для него систему психологических связей и взаимоотношений в коллективе, сопро-

вождается активным поиском и регулированием своего поведения, для наилучшего соотношения целей и ценностной личности и воинского коллектива» [1, с. 43]. Поэтому служба в правоохранительных органах требует от сотрудника специальных индивидуально-личностных качеств, относящихся к его профессиональной, психологической и физической подготовке в целом.

Изучение психологических границ личности и их типов позволяет на более раннем этапе отбора кандидатов на службу определять их дальнейшие особенности социально-психологической адаптации в коллективе и служебной деятельности в целом, что, несомненно, является важным составным элементом успешной деятельности сотрудника в системе МВД. Психологические границы являются относительно новым и мало изученным феноменом на сегодняшний день (Э. Хартман (1987), В.А. Подорога (1995), Н. Браун (1998), Г. Аммон (2000), А.Ш. Тхостов (2002), Т.Д. Марцинковская (2008), С.К. Нартова-Бочавер (2008), С.Л. Рубинштейн (2008), Е.О. Шамшикова (2010), Т.С. Леви (2013) и др.) и понимаются нами, как состояния Я, которые проявляются, прежде всего, в уровне активности и векторе движения от себя, либо к себе [2; 3]. Поэтому умение выстроить регулируемые границы между собой и миром, является важным условием сохранения индивидуальности человека, его избирательности по отношению к воздействиям извне и, как следствие, психологического благополучия личности и ее аутентичности [4; 5].

С целью изучения особенностей социально-психологической адаптации личности с разными типами психологических границ к служебной деятельности было проведено исследование сотрудников полиции, находящихся на повышении квалификации в центре профессиональной подготовки. В исследовании приняли участие 83 человека (из них 33 женщины и 50 мужчин). Средний возраст по выборке составил 25 лет. В работе были использованы следующие методики: «Границы Я» Н. Браун (в адаптации Е.О. Шамшиковой, 2010) [4], опросник «Психологические границы личности» Э. Хартмана (в адаптации О.А. Шамшиковой и В.И. Волоховой, 2013) [6; 7; 8], «Я структурный тест Аммона» (ISTA) – русскоязычная версия, разработанная Ю.Я. Тупицыным, В.В. Бочаровым, Т.В. Алхазовой, Е.В. Бродской, 2003 [9], методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (текст опросника в адаптации А.К. Осниц-

Таблица 1

Достоверные различия особенностей социально психологической адаптации у сотрудников с разными типами психологических границ (Н-Краскелла-Уоллеса)

Группы Параметры	с толстыми, тонкими и средними психол. границами	с низким, средним и высоким уровнем конструкт. внешнего Я-ограничения	с низким, средним и высоким уровнем деструкт. внешнего Я-ограничения	с низким, средним и высоким уровнем дефицит. внешнего Я-ограничения	с низким, средним и высоким уровнем конструкт. внутреннего Я-ограничения	с низким, средним и высоким уровнем деструкт. внутреннего Я- ограничения
1	2	3	4	5	6	7
АС	H=8,575, при p<0,05	H=7,345, при p<0,05	–	H=12,102, при p<0,01	H=10,991, при p<0,01	H=9,710, при p<0,01
НПУ	H=6,368, при p<0,05	–	–	H=17,585, при p<0,001	H=12,010, при p<0,01	–
МН	–	–	–	H=6,177, при p<0,05	–	–
КС	–	–	H=7,326, при p<0,05	–	–	H=9,563, при p<0,01
Адаптация	H=22,376, при p<0,001	H=6,812, при p<0,05	H=11,141, при p<0,01	H=10,564, при p<0,01	H=16,221, при p<0,001	H=10,121, при p<0,01
Самопринятие	H=12,803, при p<0,01	–	H=13,250, при p<0,01	H=13,492, при p<0,01	H=16,896, при p<0,001	H=8,201, при p<0,05
Принятие других	H=13,285, при p<0,01	–	H=7,209, при p<0,05	–	H=13,982, при p<0,01	H=10,045, при p<0,01
Эмоциональный комфорт	H=21,978, при p<0,001	H=12,758, при p<0,01	H=5,981, при p<0,05	H=8,084, при p<0,05	H=11,652, при p<0,01	H=10,220, при p<0,01
Интернальность	H=22,425, при p<0,001	H=8,001, при p<0,05	H=8,648, при p<0,05	H=9,800, при p<0,01	H=9,659, при p<0,01	H=9,014, при p<0,05
Доминирование	H=10,882, при p<0,01	–	H=6,357, при p<0,05	H=13,509, при p<0,01	H=12,546, при p<0,01	H=6,891, при p<0,05

кого, 2004) [10], Многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность» А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина, 1993 [11].

Для выявления достоверных различий особенностей социально-психологической адаптации сотрудников с разными типами психологических границ, нами был применен критерий Н-Краскелла-Уоллеса. Выборка испытуемых была разделена на подгруппы, в зависимости от уровня выраженности типа границ. Полученные результаты приведены в Таблице 1.

Полученные данные подтверждают наличие достоверных различий между группами и позволяют говорить о том, что сотрудники, отличаются в особенностях социально-психологической адаптации, в зависимости от того типа психологической границы, который им присущ. Это позволяет нам провести сравнительный анализ данных с использованием U-критерия Манна-Уитни, предназначенного для оценки достоверности различий между двумя независимыми выборками по уровню количественно измеренного признака.

По результатам оценки достоверности различий между группами по методике Э. Хартмана «Психологические границы личности» получены следующие результаты:

1) У группы сотрудников с толстыми психологическими границами преобладают следующие особенности социально-психологической адаптации: *Адаптация* ($U=165,50$, при $p<0,001$), *Самопринятие* ($U=252,50$, при $p<0,05$), *Принятие других* ($U=263,00$, при $p<0,01$), *Эмоциональная комфортность* ($U=199,50$, при $p<0,001$), *Интернальность* ($U=159,00$, при $p<0,001$), *Стремление к доминированию* ($U=333,00$, при $p<0,05$); у группы сотрудников со средними психологическими границами – *Адаптационные способности* ($U=344,00$, при $p<0,05$) и *Нервно-психическая устойчивость* ($U=373,50$, при $p<0,05$).

2) У группы со средними границами более выражена особенность *Эмоциональной комфортности* ($U=38,00$, при $p<0,05$).

3) У сотрудников с тонкими психологическими границами более высокий уровень таких проявлений как: *Адаптация* ($U=1,50$, при $p<0,01$), *Самопринятие* ($U=10,50$, при $p<0,05$), *Принятие других* ($U=4,00$, при $p<0,01$), *Эмоциональная комфортность* ($U=4,00$, при $p<0,01$), *Интернальность* ($U=3,00$, при $p<0,01$), *Стремление к доминированию* ($U=5,00$, при $p<0,01$); у сотрудников с толстыми психологическими границами более выражены такие особенности как: *Адаптационные способности* ($U=8,00$, при $p<0,05$), *Нервно-психическая устойчивость* ($U=12,00$, при $p<0,05$).

Полученные данные свидетельствуют о том, что сотрудники с толстыми психологическими границами больше склонны к приспособлению в обществе в зависимости от требований этого общества и собственных убеждений, они более удовлетворены собой и своими личными качествами, стремятся к общению и совместной деятельности (зачастую руководя данным процессом). Принимая решения они более легко, так как уверены в своих силах, способностях и собственной возможности реализовать поставленные цели. Ответственность за собственные ошибки и неудачи не перекладывают на других, а интерпретируют исходя из своих проступков или действий.

Сотрудники со средними психологическими границами, в свою очередь, отличаются от предыдущих тем, что они менее склонны к адаптации в новых условиях, несколько медленнее вырабатывают свою стратегию поведения в незнакомой ситуации. Уровень их нервно-психической устойчивости менее выражен, что свидетельствует о том, что не во всех ситуациях сотрудники могут сдерживать свои негативные эмоциональные проявления.

Группа сотрудников с тонкими психологическими границами менее чувствительна как к собственным телесным границам и личностному пространству, так и к личным телесным границам и пространству других людей. Испытывая трудности в концентрации внимания, они могут смешивать фантазии и реальность, тем самым пребывая в некоторой прострации, что вызывает эмоциональную напряженность и неудовлетворенность происходящими событиями. Сотрудники с тонкими психологическими границами больше склонны к некоторым проявлениям различных акцентуаций, а успех их адаптации в большей мере зависит от внешних условий среды. Они больше подвержены нервным срывам и неадекватному восприятию внешней действительности.

По результатам оценки достоверности различий по методике «Границы Я» Н. Браун удалось установить, что: у сотрудников с высоким уровнем психологической дистанции, по сравнению с группой сотрудников со средним уровнем психологической дистанции, более выражены следующие особенности социально-психологической адаптации: *Адаптация* ($U=549,50$, при

$p<0,05$), *Принятие других* ($U=500,00$, при $p<0,05$), *Эмоциональная комфортность* ($U=455,00$, при $p<0,01$), *Интернальность* ($U=548,00$, при $p<0,05$). Следовательно, сотрудники, с высоким уровнем психологической дистанции, благодаря наличию представлений о собственных границах и низкой частоте нарушения границ другого человека, лучше адаптируются к воздействиям извне, к существованию в социуме в зависимости от требований этого общества и собственных потребностей, мотивов и интересов, т. е. даже при потребности сотрудничества и взаимодействия с окружающими, человек остаётся «самим собой» и способен брать ответственность за события, которые происходят в его жизни на себя, объясняя их своим поведением, характером и т. д. Проявления данного типа границы также затрагивают эмоциональную составляющую личности, благодаря которой, личность с высоким уровнем психологической дистанции способна чувствовать себя уверенно в окружающей действительности, принимать свое отношение к окружающим предметам и явлениям.

По методике Г. Аммона «Я структурный тест» были получены следующие достоверные различия: 1) У сотрудников с низким уровнем конструктивного Внешнего Я-отграничения более выражены такие параметры социально-психологической адаптации как: *Адаптационные способности* ($U=6,00$, при $p<0,05$), *Моральная нормативность* ($U=5,00$, при $p<0,05$), *Адаптация* ($U=5,00$, при $p<0,05$); у сотрудников с высоким уровнем конструктивного внешнего Я-отграничения – *Эмоциональная комфортность* ($U=0,00$, при $p<0,01$), *Интернальность* ($U=6,00$, при $p<0,05$), *Стремление к доминированию* ($U=4,00$, при $p<0,05$).

Полученные данные свидетельствуют о том, что сотрудники с низким уровнем конструктивного Внешнего Я-отграничения проявляют больший уровень дезадаптированности, что характеризует их с позиции незрелости личности. Им в большей степени свойственно неадекватное оценивание своего места и роли в коллективе, а также отсутствие стремления к соблюдению общепринятых норм поведения, а постоянные попытки реализовать свои цели заканчиваются неуспехом. У сотрудников с данным типом психологической границы возможны различные акцентуации, которые могут проявляться при смене деятельности, поэтому успех их адаптации будет зависеть от внешних условий.

1) Сотрудники с высоким уровнем конструктивного внешнего Я-отграничения уверенней в себе, активней в своих начинаниях, адекватно оценивают себя и свои способности. Им присущ интернальный локус контроля и стремление к лидерству и руководству в решении задач. Поэтому эмоциональная удовлетворенность происходящим находится на высоком уровне.

2) Группа сотрудников с низким уровнем деструктивного Я-отграничения отличается от группы сотрудников со средним уровнем деструктивного Я-отграничения по следующим показателям: *Адаптация* ($U=558,00$, при $p<0,05$), *Самопринятие* ($U=495,00$, при $p<0,01$), *Принятие других* ($U=602,50$, при $p<0,05$). Таким образом, группа сотрудников с низким уровнем деструктивного Внешнего Я-отграничения больше склонна к адаптации в новых условиях в зависимости от требований, которые диктует данный социум, не забывая о собственных потребностях, они адекватно оценивают себя и свои качества, стремятся устанавливать контакты.

3) У группы сотрудников с низким уровнем дефицитарного внешнего Я-отграничения преобладают такие особенности социально-психологической адаптации, как: *Адаптация* ($U=442,00$, при $p<0,01$), *Самопринятие* ($U=391,00$, при $p<0,001$), *Эмоциональная комфортность* ($U=494,00$, при $p<0,01$), *Интернальность* ($U=507,00$, при $p<0,05$), *Стремление к доминированию* ($U=387,00$, при $p<0,001$), у группы сотрудников со средним уровнем дефицитарного внешнего Я-отграничения – *Адаптационные способности* ($U=532,00$, при $p<0,05$) и *Нервно-психическая устойчивость* ($U=415,50$, при $p<0,01$). У группы сотрудников с высоким уровнем дефицитарного внешнего Я-отграничения в отличие от группы со средним уровнем дефицитарного внешнего Я-отграничения более выражены признаки: *Адаптационные способности* ($U=532,00$, при $p<0,05$) и *Нервно-психическая устойчивость* ($U=415,50$, при $p<0,01$), *Моральная нормативность* ($U=415,50$, при $p<0,01$). У сотрудников с высоким уровнем дефицитарного внешнего Я-отграничения преобладают особенности социально-психологической адаптации по следующим параметрам: *Адаптационные способности* ($U=7,50$, при $p<0,01$), *Нервно-психическая устойчивость* ($U=9,50$, при $p<0,01$), *Моральная нормативность* ($U=17,50$, при $p<0,05$); а у группы сотрудников с низким уровнем дефицитарного внешнего Я-отграничения пре-

обладает такая особенность, как *Интернальность* ($U=13,50$, при $p<0,05$).

Таким образом, группа сотрудников с низким уровнем дефицитарного внешнего Я-отграничения склонна к более успешной адаптации в новых условиях. Они обладают более стабильной и адекватной самооценкой, лидерскими качествами; уверены и активны в незнакомых ситуациях, понимают свое отношение к окружающему миру и предметам, а также склонны брать ответственность за события, которые происходят в их жизни, на себя. Сотрудники со средним уровнем внешнего дефицитарного Я-отграничения труднее адаптируются в новых условиях, в связи с тем, что успех данного процесса зависит от внешних обстоятельств (условий среды). У них менее стабильная самооценка и восприятие окружающей действительности. Также они склонны к нервно-психическим срывам. У группы с высоким уровнем дефицитарного внешнего Я-отграничения будут отличаться неспособностью адаптироваться в новых условиях. У них снижен уровень поведенческой регуляции, возможны нервно-психические срывы и различные акцентуации характера. Обладают менее стабильной самооценкой и трудностями в регуляции собственного поведения. Вместе с тем им тяжелее реально оценивать свое место и роль в коллективе.

4) У группы сотрудников с низкими значениями более высокий уровень таких проявлений как: *Адаптационные способности* ($U=8,00$, при $p<0,05$), *Нервно-психическая устойчивость* ($U=12,00$, при $p<0,05$), *Коммуникативные способности* ($U=4,00$, при $p<0,01$), *Моральная нормативность* ($U=4,00$, при $p<0,01$); у сотрудников со средними значениями более выражено *Стремление к доминированию* ($U=5,00$, при $p<0,01$). Сотрудники с высоким уровнем конструктивного внутреннего Я-отграничения достоверно различаются от группы со средним уровнем конструктивного внутреннего Я-отграничения по следующим параметрам: *Адаптация* ($U=276,00$, при $p<0,01$), *Самопринятие* ($U=166,50$, при $p<0,01$), *Принятие других* ($U=324,50$, при $p<0,05$), *Эмоциональная комфортность* ($U=315,50$, при $p<0,05$), *Интернальность* ($U=373,00$, при $p<0,05$). У сотрудников с высоким уровнем конструктивного внутреннего Я-отграничения более выражены такие особенности социально-психологической адаптации, как: *Адаптация* ($U=15,00$, при $p<0,001$), *Самопринятие* ($U=6,00$, при $p<0,001$), *Принятие других* ($U=11,00$, при $p<0,001$), *Эмоциональная комфортность* ($U=31,00$, при $p<0,01$), *Интернальность* ($U=18,00$, при $p<0,01$), *Стремление к доминированию* ($U=20,00$, при $p<0,001$); у сотрудников с низким уровнем конструктивного внутреннего Я-отграничения – *Адаптационные способности* ($U=26,00$, при $p<0,01$) и *Нервно-психическая устойчивость* ($U=22,00$, при $p<0,01$).

Таким образом, сотрудники с низким уровнем конструктивного внутреннего Я-отграничения тяжелее адаптируются к новым условиям окружающей действительности, медленнее входят в новый коллектив и более длительное время затрачивают на выбор стратегии своего поведения в новой ситуации. У них снижен уровень нервно-психической устойчивости и поведенческой регуляции, им труднее воспринимать адекватно себя и окружающую действительность. Также обладают сниженным уровнем развития коммуникативных способностей, что затрудняет им выстраивать взаимоотношения с окружающими и повышает агрессию и конфликтность, в связи с чем им труднее оценить свое место и роль в коллективе. Самооценка не стабильна. Сотрудники со средним уровнем конструктивного внутреннего Я-отграничения отличаются от первых лишь стремлением к доминированию. Сотрудники с высоким уровнем конструктивного внутреннего Я-отграничения отличаются более успешной адаптивностью в новых условиях, они уверенней и активней в незнакомых ситуациях, обладают более стабильной и адекватной самооценкой, склонны руководить процессом совместной деятельности и способны брать ответственность за события, происходящие в их жизни, на себя. Понимают себя и свои эмоции к внешним предметам и явлениям. Не закрываются от контактов, а, наоборот, стремятся к

общению. Предпочитают руководить определенными задачами. Ответственность за события, происходящие в их жизни, принимают в большей мере на себя.

5) Сотрудники с низким уровнем деструктивного внутреннего Я-отграничения отличаются по следующим параметрам социально-психологической адаптации: *Адаптация* ($U=423,00$, при $p<0,01$), *Самопринятие* ($U=423,50$, при $p<0,01$), *Принятие других* ($U=423,50$, при $p<0,05$), *Эмоциональная комфортность* ($U=434,00$, при $p<0,05$), *Интернальность* ($U=448,50$, при $p<0,05$), а у сотрудников со средним уровнем деструктивного внутреннего Я-отграничения более выражены такие показатели, как *Адаптационные способности* ($U=409,00$, при $p<0,01$) и *Нервно-психическая устойчивость* ($U=445,00$, при $p<0,05$).

Таким образом, можно говорить о преобладании у группы с низким уровнем деструктивного внутреннего Я-отграничения более выраженных адаптивных способностей, которые позволяют быстро приспосабливаться к новым внешним условиям. Они более уверены в себе, общительны и активны в незнакомой ситуации, не закрываются от социальных контактов и обладают интернальным локусом контроля, а так же способны, открыто выражать свои эмоции. Сотрудники со средним уровнем деструктивного внутреннего Я-отграничения хуже адаптируются в новых условиях. У них менее стабильная самооценка и восприятие окружающей действительности.

6) Группа сотрудников с низким уровнем дефицитарного внутреннего Я-отграничения отличается от сотрудников со средним уровнем дефицитарного внутреннего Я-отграничения по следующим особенностям социально-психологической адаптации: *Адаптация* ($U=397,00$, при $p<0,001$), *Самопринятие* ($U=493,50$, при $p<0,01$), *Принятие других* ($U=481,50$, при $p<0,01$), *Эмоциональная комфортность* ($U=494,50$, при $p<0,01$), *Интернальность* ($U=385,00$, при $p<0,001$), *Стремление к доминированию* ($U=567,50$, при $p<0,05$). Полученные данные свидетельствуют о том, что сотрудники с низким уровнем дефицитарного внутреннего Я-отграничения больше склонны к успешной адаптации, а также соответствовать общественным нормам не забывая о собственных потребностях и интересах, они более удовлетворены собой и своими личными качествами, стремятся к общению и совместной деятельности, зачастую руководя данным процессом. В связи с этим они более удовлетворены своим положением в обществе, уверены и активны. Ошибки и неудачи, происходящие в их жизни, интерпретируют исходя из собственного поведения и способностей.

Таким образом, был проведен подробный анализ различных типов психологических границ и дополнена их интерпретация с учетом особенностей социально-психологической адаптации. Из чего следует, что человек с такими границами как высокий уровень конструктивного внутреннего и внешнего Я-отграничения, с низким уровнем деструктивного и дефицитарного внутреннего и внешнего Я-отграничений, а также люди с высоким уровнем психологической дистанции (низкой частотой нарушения чужих границ) и толстыми границами склонны к более успешной адаптации, что проявляется в удовлетворенности событиями, происходящими в жизни, наличием стремления к самоактуализации и самоуважению (в то же время стремление к их реализации). Такие люди в большей степени удовлетворены своей профессиональной деятельностью, эмоционально устойчивы и активны в новых начинаниях [12], что в целом является необходимым для эффективной работоспособности сотрудника правоохранительных органов.

Сотрудники с тонкими границами, низким уровнем конструктивного внутреннего и внешнего Я-отграничений и высоким уровнем дефицитарного внешнего Я-отграничения характеризуются неспособностью адекватно отвечать на требования значимого окружения, что может привести их к состоянию постоянного стрессового напряжения, не позволяющего личности обнаружить достаточное количество ресурсов для выхода из дезадаптированного состояния [5].

Библиографический список

1. Кравцов И.А. Дидактический аспект социально-психологической адаптации курсантов к учебе и службе в военной академии. *Психологический журнал*. 2004; 3 (3): 43 – 50.
2. Леви Т.С. Методика диагностики психологической границы личности. *Вопросы психологии*. Редактор Е.В. Щедрина. 2013; №1, январь-февраль: 131 – 146.
3. Шамшикова Е.О. *Нарциссические корреляты психологического пространства личности*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Новосибирский государственный педагогический университет. Новосибирск, 2010.
4. Шамшикова Е.О. Адаптация зарубежной методики «Границы Я» Н. Браун. *Мир науки, культуры, образования*. 2009; 4: 167 – 173.

5. Шамшикова О.А., Клепикова Н.М. Анализ современных подходов к исследованию психической нормы. *Социокультурные проблемы современного человека*: материалы IV Международной научно-практической конференции. 2010: 443 – 451.
6. Шамшикова О.А., Волохова В.И. Психометрический анализ и стандартизация зарубежной методики «Психологические границы личности» Э. Хартманна. *Мир науки, культуры и образования*. 2013; 5 (42): 244 – 248.
7. Шамшикова Е.О., Волохова В.И. Теоретический анализ модели границ в психике Эрнста Хартманна. *Социокультурные проблемы современного человека*: материалы IV Международной научно-практической конференции. 2010: 521 – 534.
8. Шамшикова Е.О., Волохова В.И. Адаптация зарубежного опросника «границы в психике» Эрнста Хартманна. *Развитие человека в современном мире*: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Научные редакторы: Н.Я. Большунова, О.А. Шамшикова; Новосибирский государственный педагогический университет. 2011: 277 – 287.
9. Кабанов М.М., Незнанов Н.Г. *Очерки динамической психиатрии. Транскультуральное исследование*. Санкт-Петербург, 2003.
10. Осницкий А. К. Определение характеристик социальной адаптации. *Психология и школа*. 2004; 1: 43 – 56.
11. Маклаков А.Г., Чермянин С.В. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ). *Практическая психодиагностика. Методики и тесты*: учебное пособие. Ред. и сост. Райгородский Д.Я. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М». 2006: 549 – 672.
12. Гриценко В.В. Теоретические основы исследования социально-психологической адаптации личности группы в новой социо- и этнокультурной среде. *Проблемы социальной психологии личности*: межвузовский сборник научных трудов. Саратов: Издательство Саратовского ун-та, 2005; Вып. 2: 4 – 22.

References

1. Kravcov I.A. Didakticheskiy aspekt social'no-psihologicheskoy adaptatsii kursantov k uchebe i sluzhbe v voennoj akademii. *Psihologicheskij zhurnal*. 2004; 3 (3): 43 – 50.
2. Levi T.S. Metodika diagnostiki psihologicheskoy granicy lichnosti. *Voprosy psihologii*. Redaktor E.V. Schedrina. 2013; №1, yanvar'-fevral': 131 – 146.
3. Shamshikova E.O. *Narcissicheskie korrelyaty psihologicheskogo prostranstva lichnosti*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata psihologicheskikh nauk. Novosibirskiy gosudarstvennyy pedagogicheskij universitet. Novosibirsk, 2010.
4. Shamshikova E.O. Adaptatsiya zarubezhnoy metodiki «Granicy Ya» N. Braun. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2009; 4: 167 – 173.
5. Shamshikova O.A., Klepikova N.M. Analiz sovremennykh podhodov k issledovaniyu psihicheskoy normy. *Sociokul'turnye problemy sovremennogo cheloveka*: materialy IV Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii. 2010: 443 – 451.
6. Shamshikova O.A., Volohova V.I. Psihometricheskij analiz i standartizatsiya zarubezhnoy metodiki «Psihologicheskie granicy lichnosti» E. Hartmanna. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2013; 5 (42): 244 – 248.
7. Shamshikova E.O., Volohova V.I. Teoreticheskij analiz modeli granic v psihike 'Ernsta Hartmanna. *Sociokul'turnye problemy sovremennogo cheloveka*: materialy IV Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii. 2010: 521 – 534.
8. Shamshikova E.O., Volohova V.I. Adaptatsiya zarubezhnogo oprosnika «granicy v psihike» 'Ernsta Hartmanna. *Razvitie cheloveka v sovremenom mire*: materialy II Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Nauchnye redaktory: N.Ya. Bol'shunova, O.A. Shamshikova; Novosibirskiy gosudarstvennyy pedagogicheskij universitet. 2011: 277 – 287.
9. Kabanov M.M., Neznakov N.G. *Ocherki dinamicheskoy psichiatrii. Transkul'tural'noe issledovanie*. Sankt-Peterburg, 2003.
10. Osnickij A. K. Opredelenie harakteristik social'noy adaptatsii. *Psihologiya i shkola*. 2004; 1: 43 – 56.
11. Maklakov A.G., Chernyanin S.V. Mnogourovnevnyy lichnostnyy oprosnik «Adaptivnost'» (MLO-AM). *Prakticheskaya psichodiagnostika. Metodiki i testy*: uchebnoe posobie. Red. i sost. Rajgorodskij D.Ya. Samara: Izdatel'skij Dom «BAHRAH-M». 2006: 549 – 672.
12. Gricenko V.V. Teoreticheskie osnovy issledovaniya social'no-psihologicheskoy adaptatsii lichnosti gruppy v novoy socio- i etnokul'turnoy srede. *Problemy social'noy psihologii lichnosti*: mezhvuzovskij sbornik nauchnykh trudov. Saratov: Izdatel'stvo Saratovskogo un-ta, 2005; Vyp. 2: 4 – 22.

Статья поступила в редакцию 19.05.17

УДК 159

Medvedeva N.I., Doctor of Science (Psychology), Professor, Department of Psychology, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: nigtav@mail.ru

SOCIO-PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF COUNTERACTION TO EXTREMISM AND TERRORISM IN THE YOUTH ENVIRONMENT. The article raises a problem of attracting young people into extremist and terrorist organizations and suggests psychological reasons for the spread of terrorism and extremism in the youth environment. The author discusses how to effectively oppose this global societal problem. The article notes that psychological personality characteristics, immaturity, categorical and straightness of thinking are used to realize ideas of terrorism and extremism in form of beautiful slogans. To prevent and combat all forms of propaganda it is necessary to actively promote the development of independent critical thinking and tolerant youth. First of all, this work should be carried out in the educational process of young people in high school means humanitarian disciplines.

Key words: extremism, terrorism, and critical thinking of young people, tolerance.

Н.И. Медведева, д-р психол. наук, проф. каф. психологии, ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: nigtav@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ЭКСТРЕМИЗМУ И ТЕРРОРИЗМУ В МОЛОДЁЖНОЙ СРЕДЕ

В статье поднимается проблема привлечения современных молодых людей в экстремистские и террористические организации, обосновываются психологические причины распространения терроризма и экстремизма в молодёжной среде. Автор рассуждает, каким образом эффективно противодействовать этой глобальной проблеме общества. В статье отмечается, что для проведения идей терроризма и экстремизма под ореолом красивых лозунгов используются психологические особенности личности юношества, незрелость, категоричность и прямолинейность их мышления. Для профилактики и противодействия любым формам пропаганды, воздействия необходимо активно содействовать развитию самостоятельного критического и толерантного мышления молодёжи. Прежде всего, эту работу необходимо проводить в процессе обучения молодёжи в вузе средствами, прежде всего, гуманитарных дисциплин.

Ключевые слова: экстремизм, терроризм, критическое мышление молодёжи, толерантность.

Процессы глобализации общества в экономической, политической, культурной сферах влияют на миграцию населения разных стран, усложняют структурные связи конкретного общества и человеческого сообщества в целом. В последние годы проблема миграции приняла глобальный и болезненный характер, усилила напряжённость в межнациональных отношениях, сопро-

вождалась межэтническими конфликтами. Сегодня назревшей и глобальной проблемой явился рост террористической деятельности, сопровождающийся наращиванием потенциала и превращением экстремистских группировок во влиятельные структуры жизни; усилением жестокости и безоглядности действий экстремистов; многообразием форм деятельности, стремлением

спровоцировать общественный резонанс, устроить население. Стремительно расширяются информационные, идеологические, психологические, интернет ресурсные взаимосвязанности экстремистских сообществ и групп в отдельных городах и странах. Прогрессивное общество всего мира взволновала эта проблема, так как самой незащищенной в социальном отношении категорией населения оказалась молодежь. Такая проблема встала в России, её сверхважность оценена на разных уровнях, от правящих политических кругов до образовательных организаций.

Молодые люди находятся в своеобразном ценностном и духовном вакууме. Исследователями отмечается, что среди молодежи отмечена дезорганизованность, подверженность влиянию экстремизма, разрушающему традиционные ценности национальной культуры народов, населяющих Россию [1]. Вместе с тем, отмечены тревожные симптомы, которые прогрессируют в среде молодых людей, социально-политическая инфантильность, утрата национальной культурной идентичности, индивидуализм и эгоцентризм, воинствующий национализм, диверсификация культурных и духовных ценностей, отсутствие жизненных перспектив и самоактуализации, девиантное и делинквентное поведение [2].

Молодечный экстремизм в России стал набирать быстрые темпы. Увеличилось число преступлений, поднялся уровень жестокости и насилия, проявления которого стал более профессиональным. В этом ряду особое место уделено совершению противоправных действий насильственного характера по политическим мотивам, характеризующее экстремистское поведение молодежи [2]. При анализе проблемы экстремизма среди молодежи нельзя не затронуть психологические возрастные особенности молодых людей, которым свойственны максимализм и подражание, которые в условиях острейшего социального кризиса являются почвой для агрессивности и молодежного экстремизма. Стремительное развитие экстремизма среди молодежи представляет особую угрозу обществу, так как связано с негативной социальной адаптацией, развитием аномальной установки в групповом сознании молодых людей [2]. Развитие экстремизма создает угрозу формированию ценностей, предпочтительным образцам поведения, оценке социального взаимодействия, что напрямую влияет на социальную и политическую культуру российского общества в её проективном сознании.

В настоящее время активизировались асоциальные молодежные организации экстремистского характера (РНЕ, лимоновцы, скинхеды, фанаты и т.д.), спекулирующие на идеях национального возрождения и провоцирующие рост преступных акций на этнорелигиозной, политической почве.

Несмотря на заинтересованность современного общества в решении проблемы, появлению многих исследований в области психологии, социологии, юриспруденции, педагогики, актуальная проблема мало разработана. В отечественной практике не выработана оптимальная целостная государственная молодежная политика, отсутствует комплексная программа развития молодого поколения, её интеграции в социальную жизнь российского общества, не систематизированы технологии профилактики негативных явлений. Необходимо научное осмысление психологической сущности вовлечения молодежи в экстремистские группировки, социально-психологических условий противодействия экстремистским установкам личности в учебно-воспитательном процессе образовательных организаций.

У многих молодых людей нет четко выраженной личностной самоидентификации, выработаны поведенческие стереотипы, которые обуславливают деперсонализацию установок. Позицию отчуждения в его экзистенциальном преломлении можно рассмотреть в отношении к социуму, в межпоколенческом общении, в контркультурной направленности молодежного досуга. Социальное отчуждение просматривается в апатии, безразличии к политической жизни общества, в позиции «стороннего наблюдателя». Эмоциональность, легковёрность и психологическая неустойчивость молодых людей умело используются политическими элитами в борьбе за власть. Межпоколенческое отчуждение включает большой спектр неприятия личности от разрушения внутрисемейных контактов, базирующихся на взаимопонимании и взаимном доверии, до противопоставления «нас» (как ценностного, так и действительного) всем предшествующим, «советским» поколениям.

Молодежь, проживая в социальном и культурном пространстве общества, являясь той социальной группой, на которой

явно отразился кризис общества, повлиявший на содержание и направленность молодежной субкультуры. Кризис повлиял на институт семьи и семейного воспитания, проявился в подавлении индивидуальности и инициативности ребенка, молодого человека как со стороны родителей, так и педагогов, всех представителей «взрослого» мира, привёл к социальному и культурному инфантилизму, к прагматизму и социальной неадаптированности, к проявлениям противоправного или экстремистского характера. Негативные стили воспитания порождают негативную молодежь, сами взрослые приводят молодежь к межпоколенческому отчуждению. Вырастая, ребенок не может простить ни педагогам, ни родителям, ни обществу в целом ориентацию на послушного безынициативного исполнителя в ущерб самостоятельности, инициативности, независимости, направляемого в русло социальных ожиданий.

Успешное предупреждение преступлений, совершаемых экстремистами возможно, если изучить психологические особенности личности преступника. Необходимо учесть, что и в такой специфической сфере, как преступление, человек действует как общественное существо, носитель различных форм общественной психологии, с приобретенными нравственными, правовыми, этическими и иными взглядами и ценностями, индивидуально-психологическими особенностями. Это становится источником преступного поведения, субъективной причиной, предопределяющей необходимость исследования совокупности психологических, правовых, психиатрических и других аспектов личности преступника.

Личность участника молодежных экстремистских групп имеет своеобразные психологические особенности. Общая масса участников экстремистских групп по своей сути неоднородна. У каждой группы есть своя система ценностей, идеология и назначение. Молодечный экстремизм в нашей стране является новым социальным явлением, до конца не сформировавшимся, находящимся если уже не в зародышевом состоянии, но переживающим процессы адаптации под ментальность народа и претерпевающим постоянную борьбу за признание аналогичных групп.

Сегодняшние студенты обучались в школах в обостренной обстановке межнациональных, межэтнических конфликтов. Часто созревали национальные конфликты с тяжелыми последствиями для участников. Психологическая безопасность в молодежной среде во многом определяется уровнем толерантности сознания самой молодежи, применением активных мер по обеспечению физической и психологической безопасности подростков и молодежи. На первый план выходит развитие духовности, формирование системы морально-этических ценностей, духовное просвещение, воспитание толерантности. Формирование толерантных отношений у молодежи является сегодня критически важным. Обостренные межнациональные конфликты, сложной социально-экономической обстановке, геополитическим изменениям и значительным миграционным потокам способствуют негативным межэтническим отношениям. Основу межэтнических конфликтов составляют глубинные психологические проблемы, которые исходят из идентичности личности, памяти и восприятия справедливости в молодежной среде. Часто акты насилия и агрессии совершаются в стенах общеобразовательных школ, университетов, за её пределами, там, где подростки, молодые люди проводят большую часть времени и завязывают социальные отношения. Поэтому школы, ВУЗы являются «горячими точками» агрессии. В образовательных пространствах школы или вуза должна быть сформирована атмосфера, в которой педагоги и обучающиеся признавая акты жестокости, насилия и агрессии, относились к ним со всей серьезностью, не считали незначительными случаи насилия и агрессии, систематически отслеживали, жестокость единодушно считалась недопустимой. Такие меры требуют специальных методов решения проблемы и предусматривают:

1. Подготовку педагогического коллектива, включающую осведомленность преподавателей о психологических и социальных факторах, которые способствуют вовлечению молодых людей в деструктивные группы, о структуре и методах действия групп.

2. Эффективные образовательные подходы к профилактике, к которым относится пропагандистская, обучающая работа (например: организация встреч с представителями «конструктивной молодежи», к которой относятся спортсмены, талантливая молодежь).

3. Создание кодекса внешнего вида и поведения.

4. Комплекс мер, позволяющий избежать насилия в образовательном учреждении: установление видеокамер, аппаратуры просмотра местности, охраны.

Молодёжь отличают определённые психологические особенности, среди которых выделяются эмоциональная восприимчивость, тревожность, поиск личностного и жизненного выбора, стремление переосмыслить нравственные и ценностные истины. Данные психологические особенности личности сочетаются с категоричностью, прямолинейностью, императивностью принятых решений. Своеобразие психологических особенностей личности юношеского возраста в сумме с неустойчивостью сформированных ценностно-смысловых структур сознания выступают той психологической основой, сквозь фильтр которой проходит новая информация.

Для профилактики и противодействия любым формам пропаганды, воздействия выступит развитие самостоятельного критического и толерантного мышления молодёжи. Способность воспринимать, осмысливать получаемую информацию, размышлять о ней, анализировать, отделять существенное и несущественное, выделять достоверную и недостоверную информацию, критически перерабатывать полученную информацию – это всё операции, которые относятся к мышлению и мыслительной деятельности человека [3]. Критическое мышление направлено на оценку, тестирование получаемой информации. Критическое мышление выражается, прежде всего, в способности человека видеть слабые места, ошибки, разного рода недочёты. Работу по формированию критического мышления необходимо проводить в процессе обучения молодёжи в вузе средствами, прежде всего, гуманитарных дисциплин и специально организованной воспитательной работы.

Библиографический список

1. Василенко В.И. *Международный терроризм в условиях глобального развития (Политологический анализ)*: Диссертация ... доктора политических наук. Москва, 2003.
2. Алексеев А.И. *Криминология (курс лекций)*. Москва, 1999.
3. Фридинский С.Н. *Борьба с экстремизмом: уголовно-правовой и криминологические аспекты*: Диссертация ... кандидата юридических наук. Ростов-на-Дону, 2003.

References

1. Vasilenko V.I. *Mezhdunarodnyj terrorizm v usloviyah global'nogo razvitiya (Politologicheskij analiz)*: Dissertaciya ... doktora politicheskikh nauk. Moskva, 2003.
2. Alekseev A.I. *Kriminologiya (kurs lekcij)*. Moskva, 1999.
3. Fridinskiy S.N. *Bor'ba s 'ekstremizmom: ugovovno-pravovoj i kriminologicheskie aspekty*: Dissertaciya ... kandidata yuridicheskikh nauk. Rostov-na-Donu, 2003.

Статья поступила в редакцию 22.05 17

УДК 159

Prokhorova I.S., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: semina_inna@bk.ru

Solovieva E.V., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: jenyshat@rambler.ru

INVESTIGATION OF THE PARTICULAR FEATURES OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF INTELLECTUAL PUBLIC STUDENTS. The urgency of studying the problem of social and psychological adaptation of gifted students is substantiated in the article, the results of the conducted research of features of social and psychological adaptation of gifted high school students are substantiated. The necessity of rendering psychological and pedagogical assistance and support from adults in solving their problems of social and psychological adaptation is indicated to the gifted child. The authors conclude that it is necessary to create conditions to ensure the holistic development of the individual child, in order to maintain and implement his gifts. Such children should develop, not realizing our oneness as compared with other children, and experiencing a sense of responsibility, tolerance towards others people.

Key words: intellectual giftedness, social and psychological adaptation, disadaptation, self-realization.

И.С. Прохорова, канд. психол. наук, доц., доц. каф. педагогики и психологии профессионального образования, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: semina_inna@bk.ru

Е.В. Соловьева, канд. психол. наук, доц., доц. каф. педагогики и психологии профессионального образования, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: jenyshat@rambler.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЁННЫХ УЧАЩИХСЯ

В статье обоснована актуальность изучения проблемы социально-психологической адаптации одарённых учащихся, представлены результаты проведенного исследования особенностей социально-психологической адаптации одарённых старшеклассников, обозначена необходимость оказания одарённому ребенку психолого-педагогической помощи и поддержки со стороны взрослых в решении его проблем социально-психологической адаптации. Авторы делают вывод о том, что необходимо создавать условия для обеспечения целостного развития личности ребёнка, для сохранения и реализации его одарённости. Такие дети должны развиваться, осознавая не свою исключительность по сравнению с другими детьми, а переживая чувство ответственности, толерантности по отношению к окружающим людям.

Ключевые слова: интеллектуальная одарённость, социально-психологическая адаптация, дезадаптация, самореализация.

Поиск и создание условий, обеспечивающих выявление одарённых детей, реализацию их потенциальных возможностей, является актуальной задачей современного общества. Наличие социального заказа способствует интенсификации исследований в этой области (Ю.Д. Бабаева, Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, А.М. Матюшкин, Дж. Рензулли, А.И. Савенков, М.А. Холодная, В.С. Юркевич и др.).

В психологических исследованиях отмечается, что одарённые дети – особые дети, которые, в отличие от обычных, харак-

теризуются, как правило, ускоренным психическим развитием. Оно вызывает множество сложностей, связанных с социальной адаптацией и взаимоотношениями с окружающим миром, в том числе со сверстниками, затрудняет процесс самоактуализации и развития личности, приводя к высокому нервно-психическому напряжению, невротизации, дезадаптации. Не случайно одарённых детей относят к группе риска [1; 2; 3].

Попытки одарённого ребенка самостоятельно решить возникающие трудности порождают у него еще большее количество

психологических проблем, что нередко ведет к утрате его уникальности.

В связи с вышесказанным изучение особенностей социально-психологической адаптации одарённых учащихся является актуальным. При проведении исследования нас интересовали существующие различия между показателями социально-психологической адаптации одарённых старшеклассников и их сверстников. Данный контингент испытуемых выбран нами для исследования исходя из того, что возраст 14 – 16 лет представляется кризисным этапом возрастного развития. В это время психические функции не только интенсивно развиваются, но и наиболее уязвимы и неустойчивы по отношению к различного рода вредным воздействиям социума. Это в большей степени касается одарённых школьников.

Базой исследования явились лицей № 14 г. и гимназия № 25 г. Ставрополя. Экспериментальную выборку составили учащиеся 10 – 11 классов в количестве 118 человек, в том числе 26 интеллектуально одарённых учащихся – группа №1 (далее ГР.1), посещающих Малую академию наук в Ставропольском Дворце детского творчества и отнесенных школьной психологической службой к категории интеллектуально одарённых. Остальные учащиеся выборки вошли в группу №2 (далее ГР.2).

Для изучения особенностей социально-психологической адаптации учащихся мы использовали комплекс психодиагностических методик: методика диагностики социально-психологической адаптации (СПА) К. Роджерса и Р. Даймонда, самоактуализационный тест (САТ); методика диагностики уровня субъективного контроля (УСК); опросник волевого самоконтроля (ВСК).

Полученные результаты диагностики представлены в сводной таблице 1.

Проанализируем результаты диагностики.

По методике СПА в обеих группах показатели по шкале «адаптивность» соответствуют возрастной норме и располагаются в средних её границах. Межгрупповые различия составляют 23,6% в пользу ГР.1. У одарённых учащихся зафиксированы более низкие показатели, чем у сверстников, по шкалам «эмоциональная комфортность» (на 40,3%), «интернальность» (на 34,6%), «стремление к доминированию» (на 25,9%).

По шкалам «самопрятие», «эскапизм», «прятие других», «ведомость» одарённых детей отличают более высокие показатели, чем у сверстников (на 69%, 47,4%, 27,5%, 18,4% соответственно).

Характерно, что по шкале «эскапизм» показатель ГР.1 достигает верхней границы нормы. Это говорит о том, что дети с опережающим развитием часто стремятся уйти от действительности и жизненных проблем в мир иллюзий.

По шкале «самопрятие» результаты ГР.1 незначительно (на 0,4 балла) превышают норму, несмотря на то, что многие испытуемые здесь показали средние и низкие результаты. Этот факт, возможно, объясняется тем, что наибольшее количество высоких результатов по данной шкале зафиксировано нами в одном из десятых классов, где дети с опережающим развитием составляют 60% учащихся класса. То есть дети идентифицируют себя с такими же, как они сами. Это даёт им возможность чувствовать себя более уверенно и принимать себя такими, какие они есть.

Анализируя выраженность показателей коммуникативной компетентности в изучаемых группах, мы зафиксировали преимущество ГР.2. Разрыв между группами составлен по шкале гибкости в общении 28,5% и по шкале контактности 31,4%.

По методике диагностики уровня субъективного контроля большинство показателей интернальности учащихся ГР.2 выше, чем показатели ГР.1.

Таблица 1

Показатели социально-психологической адаптации учащихся

Показатели		Группы	ГР.1 (одарённые)	ГР.2	Межгрупповые различия	
					в баллах	(в%)
СПА	Адаптивность		111,3	145,7	34,4	23,6
	Прятие других		26,4	20,7	-5,7	-27,5
	Интернальность		34,7	53,1	18,4	34,6
	Самопрятие		52,4	31,0	-21,4	-69
	Эмоциональная комфортность		14,2	23,8	9,6	40,3
	Стремление к доминированию		8	10,8	2,8	25,9
	Ведомость		23,2	19,6	3,6	18,4
	Эскапизм		19,6	13,3	-6,3	-47,4
САТ	Гибкость в общении		12,3	17,2	4,9	28,5
	Контактность		9,6	14	4,4	31,4
УСК	интернальность	общая	5,2	4,3	0,9	17,3
		в области достижений	6,3	6,5	0,2	3,2
		в области неудач	2	1,5	0,5	25
		в семейных отношениях	3,3	2,7	0,6	18,2
		в учебных отношениях	5,8	6,1	0,3	5,2
		в межличностных отношениях	6,3	4,4	1,9	30,2
		в отношении здоровья и болезни	5,2	4,6	0,6	11,5
УВК	Волевой самоконтроль		14,4	20	5,5	27,5
	Настойчивость		11,6	15,3	3,7	24,2
	Самообладание		8,8	11,5	2,7	23,5

Показатель общей интернальности выше у учащихся ГР.2 на 17,3%. Между тем представители обеих групп по интегральному показателю интернальности являются преимущественно экстерналами. Это согласуется с результатами, полученными посредством применения методики социально-психологической адаптации, описанной нами ранее.

Наибольшие межгрупповые различия по каждой из шкал интернальности зафиксированы в области межличностных отношений и в области переживания неудач – 35,7% и 25% соответственно. В области переживания неудач испытуемые обеих групп являются экстерналами. В межличностных отношениях одарённые дети – экстерналы, а их сверстники – интерналы.

Отмечаются различия между групповыми показателями в пользу ГР.2 по шкале интернальности в области семейных отношений (18,2%), в отношении здоровья и болезни (11,5%).

Испытуемые обеих групп являются интерналами в области достижений и в учебных отношениях. По данным шкалам наблюдается наименьший разрыв между группами с преимуществом ГР.1 в 3,2% и 5,2% соответственно.

Таким образом, одарённые дети чаще, чем их сверстники, приписывают свои неудачи внешним обстоятельствам, невезению, действиям других лиц и, в основном, считают не себя, а своих партнеров причиной значимых ситуаций, возникающих в семье. Они чаще считают себя не в силах контролировать свои формальные и неформальные отношения с другими людьми, вызывать к себе уважение и симпатию. Но в то же время они верят, что сами добились всего того хорошего, что было и есть в их жизни, что они способны с успехом преследовать свои цели в будущем, считают свои действия важным фактором организации собственной учебной деятельности. Их сверстники в большинстве своем не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями жизни, не считают себя способными контролировать эту связь и полагают, что большинство событий и поступков являются результатом случая или действий других людей. Возможно, этим и объясняются высокие показатели по шкале «эскапизм» и «ведомость» и низкие – по шкале «стремление к доминированию», полученные по методике СПА.

Респонденты ГР.2 по всем показателям самоконтроля (методика диагностики уровня волевого самоконтроля) превосходят респондентов ГР.1: по общему индексу волевого самоконтроля – на 27,5%, настойчивости – на 24,2%, самообладания – 23,5%.

Следовательно, одарённые дети в меньшей степени, чем их сверстники, могут по собственной инициативе, исходя из осознанной необходимости, выполнять действия в заранее спланированном направлении, менее готовы приложить усилия, чтобы подчинить свое поведение будущему результату, менее выдержаны и спокойны в критические моменты, в дезорганизирующих ситуациях, влияющих на эмоциональную сферу, и менее продуктивно осуществляют деятельность в подобных ситуациях.

Проведенное исследование позволило выявить сниженный уровень социальной адаптации интеллектуально одарённых детей по сравнению с их сверстниками. Интеллектуально одарённые испытуемые уступают сверстникам в ощущении эмоциональной комфортности, гибкости и контактности в общении, социальной компетентности, волевого самоконтроля, настойчивости и самообладания, но превосходят в выраженности эскапизма и экстернальности.

Таким образом, у одарённых детей наблюдается интеллектуально-социальная дисинхрония, которая характеризуется наличием высокого уровня развития интеллекта и недостаточно сформированными и (или) апробированными социальными навыками.

Полученные результаты позволяют говорить о необходимости оказания психолого-педагогической помощи и поддержки со стороны взрослых в решении проблем социально-психологической адаптации одарённого ребенка в рамках его возрастных и индивидуальных возможностей для обеспечения целостного развития личности, для сохранения и реализации его одарённости. Такие дети должны развиваться, осознавая не свою исключительность по сравнению с другими детьми, а переживая чувство ответственности, толерантности по отношению к окружающим людям. Реализованная одарённость – это успешное общение с самим собой и окружающими, что является решающим условием для счастливой жизненной судьбы, для прогрессивного развития общества.

Библиографический список

1. Гали Г. Ф. Психологические проблемы адаптации одарённых детей. *Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы* : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 22 янв. 2016 г.). Чебоксары, 2016: 461–463.
2. Михайлов В.А. Социализация одарённых учащихся в процессе социально-психологической адаптации к инновационным условиям обучения и воспитания (в условиях довузовской подготовки) *Научный аспект*. 2013; 3: 71 – 76. Available at: <http://na-journal.ru/3-2013-gumanitarnye-nauki/330-socializaciya-odarenykh-uchashchisya-v-processe-socialno-psihologicheskoy-adaptacii-k-innovacionnym-usloviyam-obuchenija-i-vospitaniya-v-usloviyah-dovuzovskoj-podgotovki>
3. *Персонализация образования интеллектуально одарённых учащихся*: монография. Под редакцией В.М. Головки. Москва; Ставрополь, 2008.

References

1. Gali G. F. Psihologicheskie problemy adaptacii odarenykh detej. *Psihologiya i pedagogika XXI veka: teoriya, praktika i perspektivy* : materialy IV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Cheboksary, 22 yanv. 2016 g.). Cheboksary, 2016: 461-463.
2. Mihajlov V.A. Socializaciya odarenykh uchashchisya v processe social'no-psihologicheskoy adaptacii k innovacionnym usloviyam obuchenija i vospitaniya (v usloviyah dovuzovskoj podgotovki) *Nauchnyj aspekt*. 2013; 3: 71 – 76. Available at: <http://na-journal.ru/3-2013-gumanitarnye-nauki/330-socializaciya-odarenykh-uchashchisya-v-processe-socialno-psihologicheskoy-adaptacii-k-innovacionnym-usloviyam-obuchenija-i-vospitaniya-v-usloviyah-dovuzovskoj-podgotovki>
3. *Personifikaciya obrazovaniya intellektual'no odarenykh uchashchisya*: monografiya. Pod redakciej V.M. Golovko. Moskva; Stavropol', 2008.

Статья поступила в редакцию 24.05.17

УДК 159

Shashkova I.A., adjunct, Moscow University of the Interior Ministry n. a. V. Ya. Kikot (Moscow, Russia),
E-mail: irinashashkova@list.ru

THE PROBLEM OF DIAGNOSIS OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF EMPLOYEES OF THE SERVICE INQUIRY. The article studies some aspects of improvement of diagnostics of professionally important qualities of employees of the service inquiry. The author considers the most significant features of professional activity of investigators and analyzes existing job description of this profession. The article also presents the data of empirical research of features of motivational-value sphere of the employees of the service inquiry. The author suggests that there are features in the structure and contents of the motivational-semantic sphere of various categories of employees of the service inquiry. The obtained results allow concluding that it is necessary to take into account the specifics of professionally important qualities of employees of the service inquiry in the further development of professiogram and programs of psychological support of employees.

Key words: professional activity, professionally important qualities, professional selection, professiogram, psychological support, officer of inquiry service.

И.А. Шашкова, адъюнкт Московского университета МВД РФ имени В.Я. Кикотя, г. Москва,
E-mail: irinashashkova@list.ru

К ПРОБЛЕМЕ ДИАГНОСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ СОТРУДНИКОВ СЛУЖБЫ ДОЗНАНИЯ

Статья посвящена некоторым аспектам совершенствования диагностики профессионально важных качеств сотрудников службы дознания. Автор рассматривает наиболее существенные особенности профессиональной деятельности дознавателей и анализирует существующие сегодня профессиограммы данной профессии. В статье также приводятся данные эмпирического исследования особенностей мотивационно-ценностной сферы сотрудников службы дознания. Автором выдвинуто предположение о том, что существуют особенности в структуре и содержании мотивационно-смысловой сферы различных категорий сотрудников службы дознания. Полученные результаты исследования позволили сделать вывод, что требуется учитывать специфику профессионально важных качеств сотрудников службы дознания при дальнейшей разработке профессиограмм и программ психологического сопровождения сотрудников.

Ключевые слова: сотрудник службы дознания, профессионально важные качества, профессиональный отбор, профессиограмма, психологическое сопровождение.

Профессиональная деятельность следователя (дознателя) представляет собой разновидность государственной службы с присущими этой деятельности специфическими особенностями. Знание этих особенностей необходимо не только для разработки профессиограммы труда следователя (дознателя), но может быть и полезно для тех, кто стремится получить юридическое образование, овладеть профессией следователя (дознателя), приложить свои способности на поприще правоохранительной деятельности, кто должен быть готовым к преодолению тех трудностей, которые он неизбежно встретит в своей работе.

Психологический анализ деятельности следователя (дознателя) и выявление профессионально важных качеств работников службы дознания позволяет наметить пути повышения эффективности профессионального отбора лиц, желающих получить юридическое образование и в последующем стать следователем (дознателем).

Органы дознания (ст. 40 УПК РФ) – объемное понятие, включающее в себя органы внутренних дел РФ и входящие в их состав территориальные, в том числе линейные управления, отделы, отделения, пункты полиции, органы по контролю за оборотом наркотических средств и психотропных веществ, в том числе территориальные и входящие в их структуру межрайонные, городские районные органы по контролю за оборотом наркотических средств и психотропных веществ, а также иные органы исполнительной власти, наделённые в соответствии с Федеральным законом полномочиями по осуществлению оперативно-розыскной деятельности. К органам дознания также относятся органы федеральной службы судебных приставов, начальники органов военной полиции Вооружённых сил РФ, командиры воинских частей и соединений, начальники военных учреждений и гарнизонов, органы государственного пожарного надзора федеральной противопожарной службы [1].

Дознаватель (ст. 41 УПК РФ) является должностным лицом, уполномоченным самостоятельно производить следственные и иные процессуальные действия и принимать процессуальные решения, за исключением случаев когда, в соответствии с УПК РФ на это требуется согласие начальника органа дознания, согласие прокурора и, или судебное решение [1].

Основными особенностями профессиональной деятельности следователя (дознателя) являются:

1. Правовая регламентация (нормативность) профессионального поведения принимаемых решений следователя (дознателя)
2. Властный обязательный характер профессиональных полномочий
3. Экстремальный характер деятельности следователей (дознателей)
4. Нестандартный творческий характер труда следователя (дознателя)
5. Процессуальная самостоятельность (касается только следователя), персональная (для многих – повышенная) ответственность следователя, дознавателя [2].

Правоприменительная деятельность следователя (дознателя) довольно четко регламентирована. Отступление от своих служебных обязанностей, нарушение следователем, дознавателем должностных полномочий рассматривается как нарушение закона, свидетельствует, прежде всего, о низком уровне его профессиональной компетентности.

Данное обстоятельство формирует стремление дознавателя строго придерживаться правовых норм, воздействующее на поведение, направленность личности. Потребность соблюдать нравственные, правовые нормы является одной из ведущих, доминирующих среди прочих социально-значимых потребностей, влияющих на правосознание. Все это определяет высокий уровень социализации личности сотрудников следствия и дознания, их ответственности перед обществом, нормативности (конвенциальности) поведения. Данное интегративное свойство рассматривается в качестве одного из главных факторов профессиональной пригодности следователя (дознателя) [3].

В современной психологической литературе описана профессиограмма следователя (дознателя) и выделены профессионально важные качества (ПВК) личности дознавателя. Так, в структуру профессиограммы следователя ряд авторов (В.В. Романов, В.М. Кроз, 2004; Е.С. Романова, 2003 и др.) включают такие параметры, как ПВК, проявляющиеся в области служебной деятельности, коллективизма, социализации, эмоциональной напряженности, субординации, компетентности [4; 5]. Несомненную научно-практическую ценность представляет также разработанная психограмма дознавателя, включающая такие параметры, как мотивационно-ценностные особенности дознавателя, познавательные качества, коммуникативные качества, личностные особенности, особенности интеллектуального развития и психических форм отражения и самоконтроля, особенности эмоциональной сферы: преобладание чувства ответственности, долга, удовлетворения результатами своей работы, сочувствия; эмоциональная устойчивость; хорошее позитивной настроение, уравновешенность, черты характера и направленность личности.

Таким образом, можно констатировать, что в современной психологической литературе накоплен значительный объем теоретических представлений о специфике профессиональной деятельности следователя (дознателя) и заложен научно-практический фундамент для организации эффективного профессионального отбора и психологического сопровождения сотрудников.

Тем не менее, существующие сегодня профессиограммы профессии «следователь» являются «универсальными», профессиограммы отдельных категорий сотрудников службы дознания до сегодняшнего момента не разработаны. В то же время, профессия «сотрудник службы дознания» объединяет в своих рядах различные категории специалистов – рядовые следователи (дознатели), старшие дознаватели, начальники отделов дознания. Как показывает практика, деятельность специалистов каждой из этих категорий имеет свои особенности, связана с разной степенью ответственности и предъявляет к субъектам этой деятельности определенные требования. Необходимы данные для осуществления более дифференцированной диагностики ПВК и профессионального отбора лиц, желающих стать следователем (дознателем). Эффективность профессионального отбора, на наш взгляд, может значительно повыситься за счет выявления личностных предикторов развития у сотрудников таких рисков, как профессиональное выгорание, профессиональные деформации и пр.

Учитывая всё сказанное выше, отметим, что особый интерес представляет выявление ПВК личности и, в частности, особенностей мотивационно-смысловой сферы различных категорий сотрудников службы дознания.

Нами было проведено эмпирическое исследование особенностей развития мотивационно-смысловой сферы дознавателей, в котором приняли участие 150 сотрудников службы дознания, из них 50 человек – начальники службы дознания, 50 – старшие дознаватели и 50 – дознаватели. Мужчин среди испытуемых было 72 человека, женщин – 78 человек, средний возраст – 43, 5 лет, средний стаж – 16, 7 лет.

В исследовании выявлялась степень выраженности профессиональных и личностных мотивов, а также ценностных ориентаций в трех группах респондентов. Использовались модифицированные методики «Диагностика структуры мотивов трудовой деятельности» Т.Л. Бадоева и «Тест ценностных ориентаций» М.Рокича; проводилась статистическая обработка данных при помощи Т-критерия Стьюдента.

Было выдвинуто предположение о том, что существуют особенности в структуре и содержании мотивационно-смысловой сферы различных категорий сотрудников службы дознания, что требует учета этих особенностей при дальнейшей разработке профессиограмм и программ психологического сопровождения сотрудников. Степень выраженности профессиональных мотивов испытуемых представлена на рисунке 1.

Видно, что наибольшие различия в степени выраженности профессиональных мотивов между респондентами из трех обследованных групп выявлены по таким видам мотивов, как «возможность приносить пользу обществу», «чувство долга и ответственности», «удовлетворение от результатов труда» и «возможность совершенствовать свои знания, умения, навыки». Так, данные мотивы наиболее выражены в группе дознавателей и наименее выражены в группе начальников отдела дознания.

Возможно, данные результаты можно объяснить стремлением рядовых дознавателей к карьерному росту и к профессиональным достижениям, в то время как для начальников отдела дознания одной из характерных тенденций является феномен профессиональной стагнации. В группе старших дознавателей мотив «удовлетворение от результатов труда» выражен менее. По остальным видам профессиональных мотивов различий практически не оказалось. Результаты диагностики основных личностных мотивов представлены на рисунке 2.

Оказалось, что по целому ряду личностных мотивов между испытуемыми из трех обследованных нами групп обнаружены существенные различия. Так, у дознавателей достоверно выше выраженность таких мотивов, как «возможность самореализации», «продвижение по карьерной лестнице», «наличие стабильного места работы», «добиться признания и уважения», а у начальников отделений дознавателей – мотив «возможность быть примером для других».

Достаточно интересными оказались и данные о степени выраженности ценностных ориентаций, которые нашли свое отражение на рис 3. Результаты показывают, что наибольшие различия между разными категориями сотрудников службы дознания обнаружены по таким ценностным ориентациям, как «семья», «дети», «интересная и социально значимая работа». Таким образом, проведенное исследование позволило получить интересные и не до конца еще осмысленные данные об особенностях профессионально важных качеств личности сотрудников службы дознания, которые могут найти применение в процессе проф. отбора и психологического сопровождения.

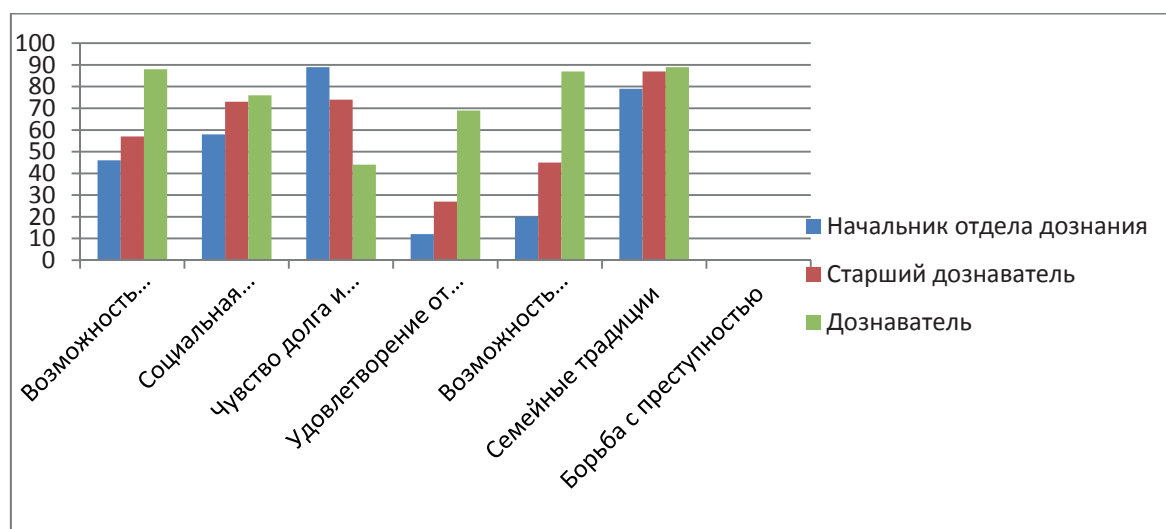


Рис. 1. Выраженность основных профессиональных мотивов (в%)

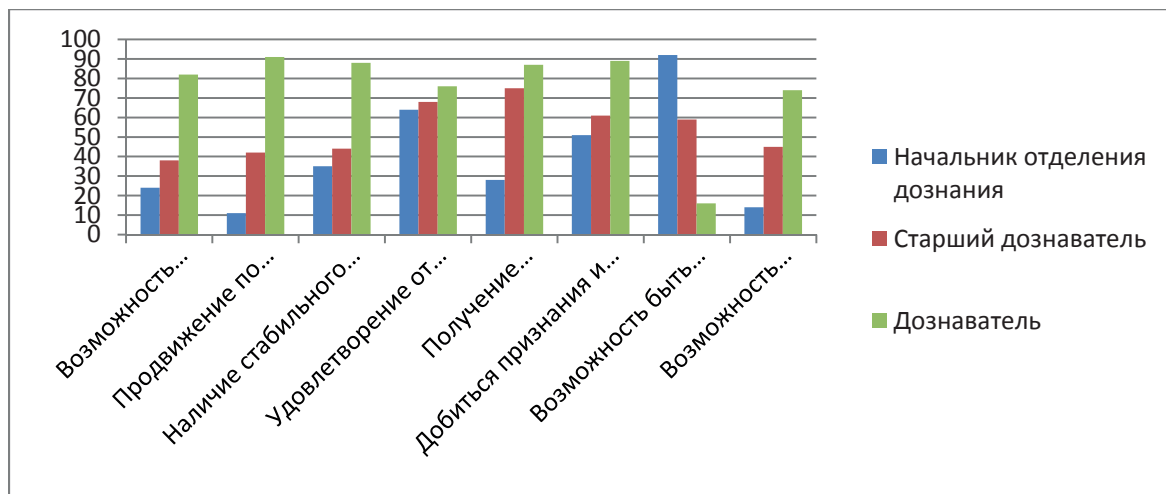


Рис. 2. Выраженность основных личностных мотивов (в%)

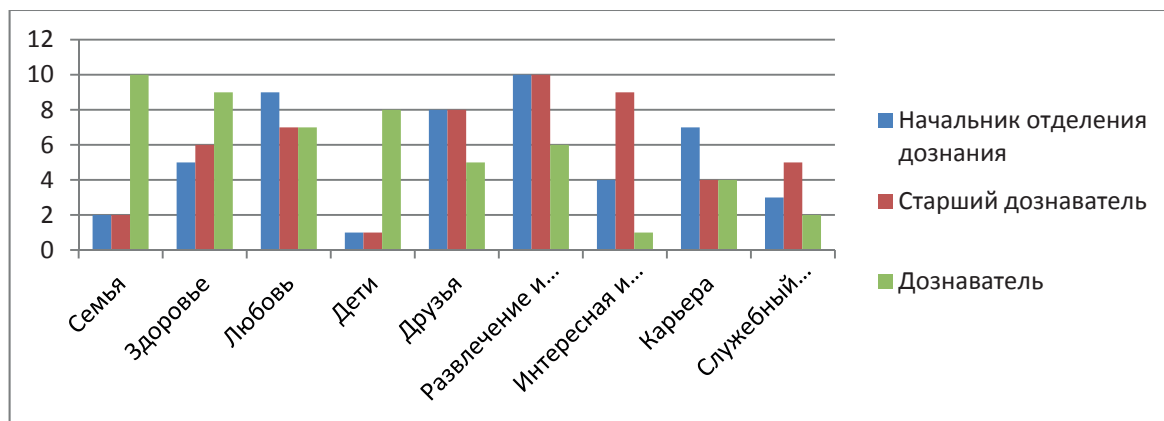


Рис. 3. Выраженность ценностных ориентаций (%)

Библиографический список

1. Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации от 18.12.2001 N 174-ФЗ.
2. Романов В.В., Кроз В.М. Юридическая психология. Москва, 2004.
3. Зуева Л.Ю. Личностные и профессионально важные качества как основа профессиональной компетентности дознавателя. Психопедагогика в правоохранительных органах. Омск, 2009; 1.
4. Романов В.В., Кроз М.В. Психологическая оценка при профессиональном отборе кадров для прокуратуры (современное состояние и перспективы). Вопросы психологии. 1994; 3.
5. Романова Е.С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы. Санкт-Петербург, 2003.

References

1. Uголовно-processual'nyj kodeks Rossijskoj Federacii ot 18.12.2001 N 174-FZ.
2. Romanov V.V., Kroz V.M. Yuridicheskaya psihologiya. Moskva, 2004.
3. Zueva L.Yu. Lichnostnye i professional'no vazhnye kachestva kak osnova professional'noj kompetentnosti doznavatela. Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah. Omsk, 2009; 1.
4. Romanov V.V., Kroz M.V. Psihologicheskaya ocenka pri professional'nom otbore kadrov dlya prokuratury (sovremennoe sostoyanie i perspektivy). Voprosy psihologii. 1994; 3.
5. Romanova E.S. 99 populyarnykh professij. Psihologicheskij analiz i professiogrammy. Sankt-Peterburg, 2003.

Статья поступила в редакцию 10.05.17

УДК 159

Bachar S., teacher, Israel; PhD student of the ULIM University of Chishnau, (Chishnau, Moldova),
E-mail: jsirota1976@gmail.com

PARENTS' ROLE IN NURTURING THE SELF IMAGE IN CHILDREN. As far as the child thinks good things about himself, as far as he believes in himself, as far as he believes in his abilities – the experience of self image is subjective, and also dependent on experiences of success and failure, but particularly from feedback that they receive from people, who are important to them. Therefore positive reinforcements that the children receive from their parents (and also from teachers) are important. You don't need to fake and always say to them how wonderful and amazing they are, because they won't believe you. It is recommended to always say to them how much you love them, but also to give them feedback that is to the point and supportive about their behavior, positive and negative.

Key words: self image, parents, children, feedback, self criticism.

Ш. Бачар, преподаватель в средней школе, Израиль; аспирант, государственный университет УЛИМ, г. Кишинёв, Молдавия, E-mail: jsirota1976@gmail.com

РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В ФОРМИРОВАНИИ САМООЦЕНКИ У ДЕТЕЙ

В статье говорится о том, что формирование самооценки у детей во многом зависит от обратной связи, которую они получают от людей, которые наиболее важны для них. Прежде всего, это родители, учителя. В этой связи положительное подкрепление, которое дети получили от своих родителей (и учителей) очень важно. Автор приходит к выводу, что при взаимоотношении с детьми не нужно одобрять абсолютно всё, что они делают. Дети, привыкнув к постоянному одобрению, перестают верить взрослым, и ценность одобрения для них теряется. Гораздо важнее постоянно давать детям обратную связь как положительную, так и отрицательную. Но при этом главное говорить детям о любви к ним, что бы они понимали, что можно ошибаться и не все поступки будут одобрены, но любовь родителей останется неизменной. Это является залогом формирования положительной самооценки у ребёнка.

Ключевые слова: самооценка, родители, дети, обратная связь, самокритика.

An important aspect of self image is realistic self criticism. It is important that children (and adults) be honest with themselves, and identifies their strengths and weaknesses. Recognising strengths is important, because a belief in strengths allows one to invest effort and reach achievements. Therefore positive reinforcements given to the child about his strengths are so very important. A short sentence like:

"You draw so beautifully", "You know how to manage excellently with friends", "and you're very good at basket ball". These are sentences of feedback that strengthen the child's awareness of his strengths [1].

In the same way, it is important to meet with and know which the weaknesses are. Not to insult, to attack or accuse, but instead to know the weaker aspects, that cause difficulty, and search for ways

of coping with them. In order to recognize weaknesses it is necessary not to be afraid of them, to know that nobody is perfect, and that there is a way to improve things [2].

The child needs to hear direct and clear sentences that reflect his difficulties. Take for example: "You get irritated when you don't succeed and you give up quickly", or "When someone insults you, you cry, and don't manage to answer them", or you don't like new places" or "It's hard for you to organize things in their place". When the criticism isn't insulting, the child can take responsibility for his mistakes. To correct them, to take punishment, and to continue on within realistic self criticism [3].

The same approach of dealing in matter of fact way with strengths and weaknesses can also be useful for parents. After all they are also imperfect. They also can benefit from identification of strengths (that will help them cope and function) and identification of weaknesses (of which to search for solutions). I believe in the 'model' effect, which is to say, that as much as the parents demonstrate to their children that they aren't afraid of realistic self criticism, that they don't deny it, get pressured by it and don't get in a panic because of their difficulties, so also will their children learn to react in a similar way [3].

When there are difficulties the child is meant to search for some of the solutions by himself.

Even though parents want their children to have happy and satisfying lives, there is no way of insuring that the child won't have any sort of difficulty in his whole life and also in first grade. Difficulties are a normal part of life, and they need to learn to cope and live with them [4].

For some of the children's difficulties, the parents find solutions by themselves: they talk with teachers, find outside help, they give advice and so on. There is no doubt that children in first grade require their parents' assistance, and can't cope with all their difficulties by themselves. However a very important aspect of strengthening self confidence and the Childs feeling of ability is that they take an active part in the process of searching for solutions. When only parents always solve problems, the children learn that the parents are clever and strong, and they aren't. When children search for solutions for their problems by themselves- they get stronger [4].

It is the parents' role 'to call the problem by its name' to say what is the problem that we are looking for a solution for. For example, preparing homework, tidying the room, friends, brothers, or any other subject. Always ask the child what he suggests to do, what can help? If he has an idea that sounds possible, it is always advisable to follow his solution, which he is more committed to. If the child doesn't suggest solutions, the parents can suggest two possible solutions, and ask the child to choose the one that suits him the best. It is always important that the child is involved in the solution, and will want it. That he will feel that he is capable of acting according to his word; otherwise the solutions stay as unfulfilled ideas [4].

For example, the child tells that the teacher insulted him. The parents try to understand what offended him, to be empathetic to his feelings (this will be discussed in detail in the next section about communication), and try to think together with him about what can possibly be done? The child doesn't know what to do, he's angry and hurt, and has no ideas. The parents suggest maybe trying to go up to the teacher in intermission and saying that he was insulted, or maybe writing a note together at home explaining his feelings, and he will just give it to the teacher. Then the child decides which way suits him.

The process of looking for solutions is important in its self, particularly when the child is an active partner, and in that way practices problem solving skills. Skills that will help him in first grade and throughout his life.

In conclusion, it is the role of parents to talk with their children-to maintain open lines of communication.

Parents are meant to listen to the child, to the obvious things he says, and to the messages he sends through his body language, or by way of his behavior. To listen and to understand the intention of the child. When he says that he is bored, maybe it's hard for him. When he says that he is angry, maybe he is insulted. The listening and understanding, will lead to an empathic response of accepting the child's feelings, and supporting him [2].

The child can feel free to say what's in his heart, to share with his parents, also about less pleasant content t, or about feelings of anxiety and anger. The parent can also say what is in his heart, and to talk to the child 'at eye level', so that the closeness between them will support the child, also in difficult situations [4].

We are talking about direct, clear communication, which includes criticism as little as possible, and listening as much as pos-

sible, genuine interest and understanding. That is communication, that isn't blocked even when there is anger or anxiety, also when it's difficult to speak, also when it's not clear where the talking is leading to. That is the regular communication that exists in relationships between parents and children and of course in difficult, stress situations. It increases the likelihood of solving the problems and getting the feeling of becoming closer in the connection, two things that all parents want

In the words of a child beginning to learn in first grade, apparently these were the advice of his parents:

"Mum, Dad,

Now I'm in first grade. A so called 'big' child. I need to learn many things: to arrive in class on time, to sit quietly, to copy accurately and quickly from the board into my notebook, to keep an eye on my school bag, and my other articles so they don't get lost, to get on with my new friends, to concede, to wait for my turn and more and more. I know that you are relying on me to stand up to all that, more or less [4].

I said 'so called big'. Actually, perhaps at home, beside you I will return to being almost like a small child. Maybe sometimes I'll cry from so much stress, even though for a long time I haven't cried for no reason, maybe I will stick to you too much like I did once when I really was small. Simply because it's abet scary to suddenly be big, and suddenly independent. It may be, that I might even open my mouth to unwind bait. Bite my finger nails, suck my finger, and maybe maybe even... wet the bed. Of course I'm not sure that all that will happen to me, but if it does happen, please understand me, if I don't manage to grow up in one go, in both the places. Also at home and also at school, and don't be alarmed. Stay calm, and that way help me to find myself again."

Allow me to be a little spoilt, after all your my parents, and you were also under stress when you started to work in a new place or moved apartment. But just as you coped so will I cope, believe in me! It will pay off...[4].

And now, a few more requests:

Please is my parents, and not my teachers.

Please don't preach to me and don't criticize me. Just encourage me, that's enough.

Please doesn't ask me "Whets with you?" What's going on with you?", "Why are you like that?" That won't help. If I want to talk about it myself just listen. And if not-see by that a message that says that I'd rather keep a few problems to myself. It's my right isn't it? It's even a sign of maturity and independence says the psychologists.

Please, take an interest in my lessons but not too much. Don't do them instead of me- even if I ask. It's alright if it is bait crooked at the beginning, I'm still a novice.

Help me a little bit to prepare a daily routine, I'm still weak in that, but let me get organized in it by myself at my own speed.

And most importantly- if you can, be at home for me. So there will be someone to talk to, to share what I'm going through. Listen to me. Not only to words, listen to my facial expressions, moods, and to behavior, and if you understand or at least try to understand what I'm going through-I will know that wasn't in vain that I bothered to write you this letter.

Thank-you for your attention, me"

I hope, that these estimated words of the child, will touch the hearts of parents, and help them to direct their assistance, which their children need when they enter first grade.

In conclusion, it is recommended that parents pay attention and give thought to the child and themselves when entering first grade.

This is the only time that the child will start school, and it is the only chance to start on 'the right foot'. To start with the right approach, with the correct habits, in order to succeed and enjoy studying. All the following years in school will be built on the base of first grade. Not that it isn't possible to change and improve things further on, of course it is possible, but it is much better if the base is well established and will make things easier in the following years.

Therefore you need to make sure that you don't push too much for technical achievements in first grade,-in the end they all read, write and know their multiplication tables. You don't need to get stressed about every mishap or delay that is likely to occur. It is more important to support children so that they will believe in themselves, and so that they will want to learn.

It is important to remember that children learn in school for 12 years, in primary, intermediate and high school, and after that there is an expectation, that they will continue on to learn in university and

higher education .We are talking about a long run, that requires 'a deep breath' to succeed in it. Therefore achievements in first grade are less important, and the establishment of basic learning habits and motivation to learn-are more important.

The aim of parents and professionals is to assist the child to realize his learning potential.

From my experience I have come across children who were basically talented, but who when they reached high school and matriculation exams, didn't want to learn anymore .Not just due to emotional reasons that are perhaps connected to characteristics of adolescence, but also because of an accumulative resistance to studying that began in primary school and wasn't remedied .It's a disappointment and hurts a lot when a talented child becomes an 'under-achiever' and doesn't realize his ability because of his resistance to studying, or other reasons.

Let's not forget, first grade is adapted to suit children entering first grade.

First grade is a fascinating experience, challenging and enjoyable for children .It is suited to their age group, to their maturity characteristics, as has been detailed in this article .Children are curious, full of energy and wanting to learn .With the support of teachers and parents, first grade is meant to a successful year for children .It is recommended to think of it in that way.

Children don't need to be perfect, neither do teachers, neither do parents, everyone needs to be 'good enough' and still the experience of first grade, will be good

And so in conclusion, my blessing is – to all the children and all the parents, that they will have a successful entrance into first grade, and many pleasurable years of studying in school which continue after...

Библиографический список

1. Фейн С. & Спенсер С.Ю. Утверждая себя через умаление других. *Журнал индивидуальности и социальной психологии*. 1997; 73: 31 – 44.
2. Баумейстер Р.Ф., Кэмпбелл Д.Д., Крюгер Ж.И., Вогс К.Д. (2003). Высокая самооценка приводит к высокой производительности, межличностному успеху, счастьем или здоровому образу жизни? *Психологическая Наука в интересах общества*. 2003; 4 (1): 1 – 44.
3. Available at: <http://www.kvn.org.il/heb/Project/3>
4. Шехтер Л.Д., Гилберт Д.Т., Дэниел М.В. *Психология*. 2-е изд. Нью-Йорк, 2011.

References

1. Fejn S. & Spenser S.Yu. Utverzhdaya sebya cherez umalenie drugih. *Zhurnal individual'nosti i social'noj psihologii*. 1997; 73: 31 – 44.
2. Baumejster R.F., K'empbell D.D., Kryuger Zh.I., Vogs K.D. (2003). Vysokaya samoocenka privodit k vysokoj proizvoditel'nosti, mezhlchnostnomu uspehu, schast'yu ili zdorovomu obrazu zhizni? *Psihologicheskaya Nauka v interesah obschestva*. 2003; 4 (1): 1 – 44.
3. Available at: <http://www.kvn.org.il/heb/Project/3>
4. Shehter L.D., Gilbert D.T., D'enieli M.V. *Psihologiya*. 2-e izd. N'yu-York, 2011.

Статья поступила в редакцию 27.05.17

УДК 159.9.07

Aminov N.A., Cand. of Science (Psychology), senior lecturer, leading researcher, Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia), E-mail: aminovpirao@yandex.ru

Blokhina L.N., Cand. of Science (Psychology), Chief State Customs Inspector of the Coordination of Psychologists of Federal Customs Service of Russia (Moscow, Russia), E-mail: lnblokhina2004@mail.ru

Chernyavskaya V.S., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Vladivostok State University of Economics and Service (Vladivostok, Russia), E-mail: valstan13@mail.ru

Sarsembaeva E.Yu., Master of Psychology, senior teacher, Department of Pedagogy and Sports Innovative University of Eurasia (Pavlodar, Kazakhstan), E-mail: elmasars@mail.ru

PSYCHOPHYSIOLOGICAL FOUNDATIONS FOR THE MANAGEMENT OF LEADERSHIP. An attempt is made to study the psychological manifestations of the strength of the central nervous system regulatory unit of the central nervous system, or the rate of recovery of vegetative balance in senior managers. The results show that one of the main factors for achieving maximum success in the professional activity of the head of the structural unit of the state organization is the predominance in the physiological profile of a person's temperament of the inhibitory force of the central nervous system, which results in the ability to suppress distress in the process of interaction with people and make optimal decisions in extreme conditions, while maintaining optimal performance.

Key words: CNS regulatory block, excitation force, braking force, distress, ability to self-regulation.

Н.А. Аминов, канд. психол. наук, доц., ведущий научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», г. Москва, E-mail: aminovpirao@yandex.ru

Л.Н. Блохина, канд. психол. наук, главный государственный таможенный инспектор отдела координации работы психологов Федеральной таможенной службы России, г. Москва, E-mail: lnblokhina2004@mail.ru

В.С. Чернявская, д-р пед. наук, проф. каф. философии и юридической психологии Владивостокского Госуниверситета экономики и сервиса, г. Владивосток, E-mail: valstan13@mail.ru

Э.Ю. Сарсембаева, магистр психологии, старший преподаватель департамента «Педагогика и спорт» Инновационного Евразийского университета, г. Павлодар, E-mail: elmasars@mail.ru

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СПОСОБНОСТИ К РУКОВОДСТВУ

Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект 17-06-00281.

В работе была предпринята попытка исследования психологических проявлений силы регуляторного блока центральной нервной системы (ЦНС), или скорости восстановления вегетативного баланса у руководителей высшего звена. Результаты показали, что одним из главных факторов достижения максимальной успешности в профессиональной деятельности руководителя структурного подразделения государственной организации является преобладание в физиологическом профиле темперамента человека силы торможения регуляторного блока ЦНС, следствием которого является умение подавлять дистресс в процессе взаимодействия с людьми и принимать оптимальные решения в экстремальных условиях при сохранении оптимальной работоспособности.

Ключевые слова: регуляторный блок ЦНС, сила возбуждения, сила торможения, дистресс, способность к саморегуляции.

Успехи использования томографических методов исследования мозговых механизмов субъективных процессов и состояний на нейронном и молекулярном уровне за последние 20 лет вновь оживили научный интерес к биологическим механизмам человеческой индивидуальности, или к теории основных свойств нервной системы человека [1; 2].

В настоящее время есть все основания полагать, что концепция основных свойств нервной системы является наиболее продуктивной из всех предложенных до сих пор типологических теорий развития психологической индивидуальности. Ещё в 80-х годах В.Д. Небылицын, обсуждая поиски решения проблемы парциальности проявлений свойств нервной системы, вынужден был признать, что «одним из наиболее существенных, но в то же время и неразработанных аспектов теорий свойств нервной системы, является проблема соответствия между их показателями, когда последние так или иначе относятся к различным отделам центральной нервной системы (ЦНС) (зонам, центрам, участкам)». [3, с. 321].

На основании полученных электрофизиологических экспериментальных данных, В.Д. Небылицын предположил, что при разработке методов определения общих свойств нервной системы, необходимо учитывать динамику нервных процессов с одной стороны, в лобных и затылочных долях коры, с другой – фронтальной коры и подкорковых образований.

Как отмечал В.Д. Небылицын, динамические особенности поведения индивида, которые характеризуются двумя главными ортогональными параметрами в структуре темперамента человека (общей активности и эмоциональности), имеют нейрофизиологическую базу в виде двух взаимодействующих подсистем переднего мозга [3].

Одна из этих подсистем связана с характеристиками активности и включает структуру *фронтальной коры, или регуляторного блока*, вместе с образованиями ретикулярной формации среднего мозга и, возможно, некоторыми подкорковыми ядрами, составляющими в совокупности комплекс мозговых структур, который условно можно обозначить как лобно-ретикулярный.

Другая подсистема включает в себя, наряду с фронтальными отделами, структуру *лобно-лимбического мозга*, которая, согласно данным многих авторов [1; 2; 3; 4; 5; 6], является субстратом субъективных эмоциональных переживаний.

Общим для обеих подсистем, по-видимому, является принцип их функционирования.

Можно предположить, что в обоих случаях, первичная генерация возбуждения, соответствующая биологической модальности, обеспечивается нижележащими структурами ретикулярной формации ствола и образованиями старой и древней коры. Фронтальное же звено может выступать в функциях модулятора и способно с помощью системы тормозных и положительных активирующих обратных связей как подавлять, так и стимулировать исходную активность нижележащих звеньев обоих подсистем. Индивидуальное своеобразие качества этого сложного и, подверженного многим влияниям, взаимодействия приводит к формированию некоторого конечного среднего уровня возбуждения, или «режиму покоя», т. е. балансу возбуждительных и тормозных влияний в данной подсистеме [3, с. 323, 333].

Как отмечал В.Д. Небылицын, «мы ещё не располагаем достаточными данными для подтверждения предположений, касающихся нейрофизиологических основ индивидуальных различий по эмоциональности. (Термином «эмоциональность» автор обозначает комплекс характеристик, описывающих динамику возникновения, протекания и прекращения различных эмоциональных состояний – *прим. автора*). Что же касается гипотез относительно роли психологической активности, то здесь нами получен некоторый материал, который включает сопоставление некоторых ЭЭГ-функционирования фронтальной коры с показателями двух видов активности – двигательной и умственной» [3 с. 333 – 334].

Появления объективных (томографических) методов исследования деятельности головного мозга при возникновении стресса позволило не только подтвердить предположение В.Д. Небылицына об индивидуальных различиях в силе регуляторного блока ЦНС, но и объяснить ведущую роль активации тормозных нейронов лобно-лимбического комплекса в предсказании уровня достижений (профессионального мастерства) в профессиях, связанных с высокими психологическими нагрузками экстремального характера [2].

Даниэль Гоулман [4], автор и основоположник психофизиологической теории эмоционального интеллекта, ссылаясь на ис-

следования Ричарда Дэвидсона, директора лаборатории аффективной неврологии при университете штата Висконсин, пришел к выводу, что контрастное соотношение между предлобными долями мозга и миндалевидным телом, входящим в структуру лимбического мозга, составляет основу многих способностей к саморегулированию (т. е. регуляции неблагоприятных эмоциональных состояний и поведения с помощью осознаваемых и неосознаваемых защитных механизмов или копинг-стратегий) [5; 6].

В особенности эта способность проявляется в условиях стресса, где необходим самоконтроль, умение адаптироваться к переменам и обрести покой перед лицом фактов, составляющие реалии трудовой жизни: кризиса, неопределенности и меняющихся перспектив. Способность предлобных долей мозга подавлять отток информации, передаваемый миндалевидным телом, сохраняет ясность ума и удерживает действия субъекта в оптимальном для его психологического благополучия, режиме [7, с. 115, 116].

Комментируя результаты исследований роли межполушарной асимметрии фронтальных долей мозга, Р. Дэвидсон и Д. Гоулман предположили, что «левая предлобная доля, по-видимому, является частью нервной цепи, которая может выключать или, по крайней мере, умерять все эмоции, кроме сильнейших всплесков негативных. Если миндалевидное тело часто действует как экстренный пусковой механизм, то левая предлобная доля, похоже, составляет часть мозгового «выключателя» эмоций, выводящих из душевного равновесия: миндалевидное тело «предполагает», а предлобная доля «располагает». Эти предлобно-лимбические связи «играют решающую роль в умственной жизни, выходящую далеко за рамки тонкой настройки эмоций; они необходимы для управления нами в процессе принятия решений, которые имеют наибольшее значение в жизни» [4, с. 52].

В одном из экспериментов Р. Дэвидсона группу добровольцев с наиболее выраженной активностью левых лобных областей коры сравнивали с группой, у которых наибольшая активность лобных долей обнаруживалась справа. Во время тестирования по личностным методикам участники с явной активностью правых лобных зон демонстрировали отчетливую картину склонности к защитным механизмам отрицания. По своему личностному типу они соответствовали, созданному комедийными ролями Аллена, карикатурному образу «Паникёра», который, в противоположность своим улыбам товарищам по эксперименту, усматривает катастрофу в любом пустяке, подвержен страхам и переменам в настроении и с подозрением взирал на мир, полный, по его мнению, неопределенными трудностями и скрытыми опасностями. Добровольцы с большей активностью левой лобной доли видели мир совершенно по-другому. Общительные и неунывающие, они обычно испытывали чувство удовольствия, чаще всего пребывали в хорошем расположении духа, ощущали твердую уверенность в себе и рассматривали как награду свою включенность в жизнь. Баллы, набранные ими по результатам психологических тестов, говорили о более низком на протяжении всей жизни, риске впасть в депрессию и дойти до других эмоциональных расстройств.

В исследовании Э.Ю. Сарсембаевой [8, с. 38 – 40], посвящённому изучению индивидуальных стилей управленческой деятельности педагогов-руководителей (директоров школ, завучей, руководителей различных организаций) было показано, что эффективность управленческой деятельности педагога-руководителя в современных условиях зависит, в первую очередь, от его способности осознавать свой индивидуальный стиль управления. Поскольку индивидуальный стиль управления задан особенностями латерализации полушарий предлобной доли мозга, то прогностическая оценка поведенческих стратегий управления в нестандартных условиях, снижающих или повышающих результативность педагогического труда педагога-руководителя, является решающей в судьбе кандидата на должность руководителя педагогических служб (назначения, продвижения и т. д.). По данным Э.Ю. Сарсембаевой, установлено, что при левосторонней асимметрии полушарий мозга, у кандидата или руководителя подразделения педагогической службы более (по сравнению с праволатеральными кандидатами) выражены притязания на карьерный рост, внутренний локус контроля, а, следовательно, и его продвижения по карьерной лестнице в будущем. На сегодняшний день, с точки зрения автора, без учёта функциональной специализации полушарий мозга кандидата на должность руководителя, определение условий и факторов оптимизации существующего стиля управления обречена на провал.

В исследовании Н.А. Аминова с соавторами (1994) [2] удалось показать, что ведущим фактором прогноза способности педагога, находящегося на разных ступенях профессионализации (школьника педагогического класса, студента педагогического вуза, работающего учителя и победителя конкурса «Учитель года»), достигать максимальный уровень своего мастерства, является проявление способности учителя подавлять дистресс в процессе педагогического взаимодействия.

В работах Н.А. Аминова доказано, что модель результативности деятельности педагога определяется фазой отношения общества к образованию и задается параметрами: во-первых- способностями к подавлению дистресса и во-вторых- доминантностью (тип Y) либо конформностью (тип X) [9, 2]. В настоящий период востребованной моделью педагогического профессионализма является педагог типа Y, что предопределяется физиологическими факторами достижения максимальной успешности.

Таким образом, экспериментальные данные Д. Гулмана, Р. Дэвидсона, Э.Ю. Сарсембаевой, Н.А. Аминова и др. дают основания предполагать существование индивидуальных различий в свойствах силы торможения регуляторного блока в проявлении общих свойств ЦНС. При выраженном проявлении силы торможения регуляторного блока обнаруживается феномен восстановления баланса «возбуждения-торможения» при дистрессе при сохранении работоспособности.

В настоящем исследовании предпринята попытка исследования психологических проявлений силы торможения, или скорости восстановления баланса возбуждения-торможения свойств ЦНС у руководителей высшего звена.

Гипотеза исследования

В соответствии с предположением В.Д. Небылицына, роль лобно-лимбического комплекса (силы торможения регуляторного блока ЦНС) в достижении успеха в профессиональной деятельности руководителя, она может быть выявлена по смене дисбаланса состояния возбуждения-торможения ЦНС, влияющей на более общую способность к восстановлению состояния покоя или отдыха. В психологическом плане эта смена состояний ЦНС проявляется в способности избирательно реагировать на стресс усилением эмоционального возбуждения, которое проявляется в копинг-реакции неосознаваемой (неконтролируемой) природы и последующего торможения (копинг-действий осознаваемой (контролируемой) природы). Скорость восстановления баланса возбуждения и торможения регуляторного блока ЦНС при дистрессе и является физиологическим показателем скорости адаптивности к нестандартным ситуациям и переменам.

Организация исследования

В качестве объекта исследования была выбрана группа государственных служащих, достигших разных ступеней в своей профессиональной карьере в сфере административно-государственного управления.

В исследовании приняли участие 330 человек в возрасте 35 – 50 лет. Вся выборка была разделена на две крайние группы – 1) лица, прошедшие несколько (8-10) ступеней карьерной лестницы в одной организации и достигшие в своей карьере уровня руководителя крупного структурного подразделения (не ниже должности «заместитель начальника управления») – со стажем работы от 10 лет и более (129 чел.) (далее – «руководители») и 2) лица, имеющие опыт работы от 10 лет, не имеющие карьерного роста в своем опыте работы и проходившими профессионально-психологический отбор в процессе участия в конкурсе на замещение вакантной должности госслужащего (далее – «кандидаты на службу») (201 чел.).

Анализ специфики профессиональной деятельности и должностных обязанностей позволил выделить два ведущих фактора условий труда, требующих от руководителей структурных подразделений государственной организации максимальной реализации своих профессиональных способностей при выполнении профессиональных обязанностей: (1) необходимость широкого взаимодействия с внешними и вышестоящими инстанциями, подчиненными; (2) необходимость оперативного принятия многочисленных ситуационных и стратегических решений, в том числе и в экстремальных, нестандартных условиях (нормативной неопределенности, конфликта интересов, дефицита времени, необходимости идти на риск, внедрения инноваций, и т. п.) [7].

Пребывание в должности руководителя от 10 лет в одной организации можно рассматривать как объективный критерий способности к управлению, поскольку условия работы на управ-

ленческой должности в течение длительного времени в одной организации требуют высокого профессионального психологического ресурса. Недостаточность такого ресурса не позволяет выдерживать длительные стрессовые нагрузки, связанные с вышеприведенными условиями труда руководителя и определяет стремление как можно быстрее сменить данное место работы.

Методы исследования

Исследования, посвященные классификации свойств ЦНС (В.Д. Небылицын, В.С. Мерлин, В.М. Русалов, Я. Стреляу, П.С. Гуревич, А.Г. Маклаков) дают основание полагать, для выявления скорости восстановления баланса возбуждения-торможения свойств ЦНС наиболее целесообразно использование методик, предназначенных для оценки личностных качеств, которые порождаются свойствами нервной системы как нейрофизиологической основы целостных особенностей индивидуального поведения.

Поэтому для выявления у руководителей психологических проявлений силы торможения регуляторного блока, или навыков подавления дистресса и управления эмоциями в повседневной и профессиональной жизни из всего арсенала психодиагностических средств были выбраны два теста, позволяющие выявить динамику развития и регуляции эмоциональных состояний и их проявления в поведении [11].

1. Шкала экзистенции (тест ШЭ) А. Лэнгле и К. Орглер [12; 13]. Методика для диагностики экзистенциальной исполненности как результата субъективной оценки качества своей жизни, проявляющаяся в состоянии покоя, позволяющего организму быстрее справиться с биологической активацией отрицательных («расстраивающих») эмоций. Подобная структура обеспечивает организму общий отдых, а также состояние готовности и воодушевления, необходимые для выполнения любой насущной задачи и для движения к новым масштабным целям.

2. Стандартизованный многофакторный метод исследования личности (СМИЛ) [12]. Методика для диагностики избирательной чувствительности к развитию определенных эмоциональных состояний, типа реагирования на стрессовые ситуации и их последствий для здоровья (физического и ментального). Методика включает три контрольных субшкалы для выявления отношения испытуемого к обследованию и 10-ти базовых субшкал. К базовым субшкалам относятся следующие: невротического сверхконтроля, пессимистичности, эмоциональной лабильности, импульсивности, женственности-мужественности, ригидности, тревожности, индивидуалистичности, активности и оптимизма. Эти субшкалы предназначены для измерения степени близости испытуемого к одному из десяти типов личности, выделенных по характеру эмоциональных расстройств, или ведущих эмоциональных состояний и копинг-реакций неосознаваемой и осознаваемой природы (защиты «Я» или образа «Я» в глазах окружающих)

Общие результаты статистической обработки данных

С целью выявления индивидуальных различий в психологических проявлениях силы торможения регуляторного блока проводился сравнительный анализ групп «руководители» и «кандидаты на службу» по шкалам «Экзистенции» и СМИЛ с помощью U-критерия Манна-Уитни (критерий Манна-Уитни был выбран потому, что обе шкалы имеют ненормальное распределение)

Результаты сравнительного анализа показали, что в группе «руководители» значительно более выражены все показатели ШЭ – SD (самодистанцирование) $U < 206^{***}$, ST (самотрансценденция) $U < 190^{**}$, F (свобода) $U < 200^{**}$, V (ответственность) $U < 208^{***}$, P (персональность) $U < 200^{***}$, E (экзистенциальность) $U < 206,5^{***}$, G (общий показатель экзистенциальной исполненности) $U < 206^{***}$, а также показатели контрольных субшкал – достоверность (F), $U < 334^{***}$, коррекция (K) $U < 557^{***}$, и базовых шкал – импульсивность (4) $U < 557^{***}$, женственности-мужественности (5) $U < 571^{***}$, ригидность (6) $U < 546^{***}$, тревожность (7) $U < 463^{***}$, интроверсия (0) $U < 435^{***}$ методики СМИЛ.

Иначе говоря, в группе «руководители» показатели «экзистенциальной исполненности» (удовлетворенности жизнью) были выше, чем у группы «кандидаты на службу». Это повышение показателей по ШЭ сопровождалось повышением показателей неосознаваемых стилей поведения или типов акцентуаций (по субшкалам импульсивности, женственности-мужественности, ригидности, тревожности, интроверсии методики СМИЛ).

Далее, для уточнения полученной структуры сравнительного анализа, переменные шкал СМИЛ и показатели опросника ШЭ, по которым были обнаружены различия, подверглись про-

цедуре факторизации с последующим вращением факторных нагрузок по методу Varimax.

На основе факторного анализа было выделено три фактора (64,8 % общей дисперсии). Результаты представлены в следующей таблице.

стует о том, что наряду с чертами агрессивности, руководители обнаруживают в себе такие свойства, как чувствительность, мягкость, склонность к волнениям, внимание к самоанализу и внутренним переживаниям. Возможно, именно эти индивидуальные особенности руководителей и позволяют им сохранять самокон-

Таблица 1

Факторная структура показателей влияния ШЭ и СМЛ у групп «руководителей» и «кандидатов на службу»

1 фактор	2 фактор	3 фактор
<i>Психологические проявления баланса активирующих и тормозных влияний</i>	<i>Психологические проявления дисбаланса при усилении активирующих влияний</i>	<i>Психологические проявления дисбаланса при усилении тормозных влияний</i>
Вес – 5,9 % дисперсии – 42,0	Вес – 2,0 % дисперсии -14,6	Вес – 1,1 % дисперсии 8,2
1. Суммарный показатель экзистенциальной исполненности (G) (0,975) 2. Экзистенциальность (E) (0,910) 3. Персональность (P) (0,865) 4. Свобода (F) (0,849) 5. Ответственность (E) (0,813) 6. Самоотрансценденция (ST) (0,752) 7. Самодистанцирование (SD) (0,675)	1. Импульсивность (4-я шкала СМЛ) (0,800) 2. Тревожность (7-я шкала СМЛ) (0,774) 3. Ригидность (6-я шкала СМЛ) (0,623) 4. Маскулинность (5-я шкала СМЛ) (0,476)	1. Достоверность (F-шкала СМЛ) (-0,753) 2. Интроверсия (0-шкала СМЛ) (-0,674) 3. Коррекция (K-шкала СМЛ) (0,595)

Примечание. Приведены только те результаты, которые позволили обнаружить различия по группам «руководители» и «кандидаты на службу».

Обсуждение результатов

Результаты факторного анализа переменных опросника ШЭ и шкал СМЛ, обнаруживших достоверные различия в группах «руководители» и «кандидаты на службу», в соответствии с гипотезой настоящего исследования, позволяют предположить, что выделенные факторы являются психологическими проявлениями фазовых состояний ЦНС или смены состояний возбуждения и торможения при возникновении стресса и последующим достижением состояний «покоя», т.е. психологическими проявлениями интериндивидуальных различий в силе торможения (силе-слабости) регуляторного блока ЦНС.

В 1-й фактор, «Психологические проявления баланса возбуждения торможения» вошли все показатели субшкал «ШЭ», что свидетельствует о большей удовлетворенности личной и профессиональной жизнью (экзистенциальной исполненности, ощущения стабильности, безопасности, эмоционального покоя) в момент обследования. Поскольку экзистенциальная исполненность у «руководителей» является субъективным отражением их способности управлять изменениями в личной и профессиональной жизни (адаптироваться), то можно предположить, что состояние удовлетворенности (покоя) позволяет переводить мозг в режим отдыха, позволяя организму быстрее оправиться от биологической активации «расстраивающих» эмоций. Подобная структура обеспечивает организму общий отдых, а также состояние готовности и воодушевления, необходимые для выполнения любой насущной задачи и для движения к новым масштабным целям. Иначе говоря, у «руководителей» по сравнению с «кандидатами на службу» обнаруживается более ярко выраженная способность эффективно справляться с требованиями и давлением окружающей профессиональной и личной среды, или высокой скорости адаптивности к любым переменам.

Переменные 2-го фактора, «Психологические проявления дисбаланса при усилении активирующих влияний» фронтального отдела мозга на активность миндалевидного тела (лимбического мозга) является ярким примером совладания или мобилизации защитных механизмов неосознаваемой природы. У «руководителей» повышение агрессивности по субшкалам 4 (импульсивность) и субшкале 6 (ригидности) СМЛ является поведенческим эквивалентом снятия повышенной тревожности (субшкала 7) или эмоциональной напряженности (дистресса) при исходной чувствительности или ранимости к угрозе «Я» [9]. Испытываемая безысходность при столкновении с проблемной ситуацией ведет к мобилизации резервных сил или повышению агрессивности у руководителей. Иначе говоря, агрессивность является авторитарным стилем управления другими людьми.

Этому способствует усиление идентификации руководителя с ролью мужчины или женщины, предписываемой культурой и обществом в России. Наличие в данном факторе показателя феминности-маскулинности (шкала 5 методики СМЛ) свидетель-

ствует о том, что наряду с чертами агрессивности, руководители обнаруживают в себе такие свойства, как чувствительность, мягкость, склонность к волнениям, внимание к самоанализу и внутренним переживаниям. Возможно, именно эти индивидуальные особенности руководителей и позволяют им сохранять самокон-

троль над выражением своей агрессивности, улавливать оттенки межличностных отношений, обнаруживать чувства других людей и учитывать их в своем поведении. Знание того, что чувствуют другие люди, может облегчать установление контакта с окружающими и обретать взаимопонимание с ними даже при исходной тревожности и агрессии к объектам общения. Таким образом, у руководителей обнаруживается особая способность к подавлению дистресса и сохранению самоконтроля выражения своих эмоциональных реакций (агрессии, тревоги и т. д.), что и делает их прирожденными лидерами межличностного общения. Переменные (достоверность (F-шкала СМЛ), интроверсия (0-шкала СМЛ), коррекция (K-шкала СМЛ)), вошедшие в 3-ий фактор «Психологические проявления дисбаланса при усилении тормозных влияний» фронтальной коры на активность лимбической системы отражают комплекс механизмов совладания, или мобилизации защитных механизмов осознаваемой природы. По данным А. Лэнгле [9] осознаваемые копинг-стратегии ведут не к реактивному поведению, а к соотносительному с собой осознаваемому действию – поступку. Соотносительное с собой персональное действие руководителя по отношению к другим (выше- или нижестоящим коллегам) всегда есть признак подчинения своего исходного агрессивного потенциала воле. По В.Д. Небылицыну [3], подчинение агрессивного потенциала воле есть проявление физиологического перехода с одного (низшего) уровня регуляции на другой (высший), (или управления своими эмоциональными реакциями с последующим принятием решения о выборе действия (поступка). Именно такой механизм эмоциональной регуляции своего поведения и является, с нашей точки зрения, основой «искусства управления людьми».

Заключение

Обобщая результаты анализа проведенного исследования, можно предположить, что одним из главных факторов достижения максимальной успешности в профессиональной деятельности руководителя является преобладание в физиологическом профиле темперамента человека силы торможения регуляторного блока, следствием которого является, при исходной конституциональной агрессивности руководителя, умение подавлять эмоциональный дистресс в процессе взаимодействия с людьми, принимать ответственные решения и следовать им в соответствии с индивидуальностью и ценностными приоритетами в экстраординарных ситуациях.

Разработка методов физиологической (объективной) диагностики силы торможения регуляторного блока и психологических коррелятов в процессе обучения, воспитания и профессионального становления является в настоящее время наиболее перспективной задачей развития теории и практики профориентации и управления персоналом (отбора, подбора и карьерного роста).

Библиографический список

1. Аминов Н.А., Болотов И.А., Воробьев А.Н. *Психологический отбор на педагогические специальности*. Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 1994.
2. Аминов Н.А. Осадчева И.И. Блохина Л.Н. Актуальные проблемы психодиагностики свойств ЦНС в школе Б.М. Теплова и В.Д. Небылицына. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; № 3 (58): 212 – 217.
3. Небылицын В.Д. Основные свойства нервной системы человека как нейрофизиологическая основа индивидуальности. *Естественные научные основы психологии*. Под ред. акцией А.А. Смирнова, А.Р. Лурия, В.Д. Небылицына. Москва: Педагогика, 1978: 295 – 336.
4. Гоулман Д. *Эмоциональный интеллект на работе*. АСТ Москва ВКТ, 2010.
5. Гиту Орме *Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха*. Москва: КСП, 2003.
6. *Психодиагностика. Теория и практика*: учебник для бакалавров. Под редакцией М.К. Акимовой. Москва: Юрайт, 2014.
7. Блохина Л.Н. *Индивидуальные различия в психологической адаптации к условиям профессиональной деятельности у госслужащих (на примере таможенной службы)*: Автореферат ... диссертации кандидата психологических наук. Москва, 2008.
8. Сарсембаева Э.Ю. *Учёт латеральной организации мозга в управленческой деятельности педагога-руководителя*: учебное пособие. Павлодар. Инновационный Евразийский университет, 2016.
9. Аминов Н.А. Модели управления образования и стили преподавания. *Вопросы психологии*. 1994; 2: 88 – 99
10. Собчик Л.Н. *Введение в психологию индивидуальности*. Москва: Институт прикладной психологии, 1998.
11. Данилова Н.Н. *Психофизиология*: учебник для вузов. Москва: Аспект Пресс, 2001.3
12. Кривцова С. В., Лэнгле А., Орглер К. Шкала экзистенции А. Лэнгле и К. Орглер. *Экзистенциальный анализ. № 1. Бюллетень*. Москва: ИЭАПП, 2009: 141 – 170.
13. Лэнгле А. *Экзистенциально-аналитическая теория эмоций*. Москва: Генезис, 2013.

References

1. Aminov N.A., Bolotov I.A., Vorob'ev A.N. *Psichologicheskij otbor na pedagogicheskie special'nosti*. Yaroslavl': NPC «Psihodiagnostika», 1994.
2. Aminov N.A. Osadcheva I.I. Blohina L.N. Aktual'nye problemy psihodiagnostiki svojstv CNS v shkole B.M. Teplova i V.D. Nebylicyna. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; № 3 (58): 212 – 217.
3. Nebylicyn V.D. Osnovnye svojstva nervnoj sistemy cheloveka kak nejrofiziologicheskaya osnova individual'nosti. *Estestvennonauchnye osnovy psihologii*. Pod red. akciej A.A. Smirnova, A.R. Luriya, V.D. Nebylicyna. Moskva: Pedagogika, 1978: 295 – 336.
4. Goulman D. *Emocional'nyj intellekt na rabote*. AST Moskva VKT, 2010.
5. Gitu Orme *Emocional'noe myshlenie kak instrument dostizheniya uspeha*. Moskva: KSP, 2003.
6. *Psihodiagnostika. Teoriya i praktika*: uchebnik dlya bakalavrov. Pod redakciej M.K. Akimovoj. Moskva: Yurajt, 2014.
7. Blohina L.N. *Individual'nye razlichiya v psihologicheskoy adaptacii k usloviyam professional'noj deyatel'nosti u gossluzhaschih (na primere tamozhennoj sluzhby)*: Avtoreferat ... dissertacii kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, 2008.
8. Sarsembaeva E.Yu. *Uchet lateral'noj organizacii mozga v upravlencheskoj deyatel'nosti pedagoga-rukovoditelya*: uchebnoe posobie. Pavlodar. Innovacionnyj Evrazijskij universitet, 2016.
9. Aminov N.A. Modeli upravleniya obrazovaniya i stili prepodavaniya. *Voprosy psihologii*. 1994; 2: 88 – 99
10. Sobchik L.N. *Vvedenie v psihologiyu individual'nosti*. Moskva: Institut prikladnoj psihologii, 1998.
11. Danilova N.N. *Psihofiziologiya*: uchebnik dlya vuzov. Moskva: Aspekt Press, 2001.3
12. Krivcova S. V., L'engle A., Orgler K. Shkala 'ekzistencii A. L'engle i K. Orgler. *'Ekzistencional'nyj analiz. № 1. Byulleten'*. Moskva: I'EAPP, 2009: 141 – 170.
13. L'engle A. *'Ekzistencional'no-analiticheskaya teoriya 'emocij*. Moskva: Genezis, 2013.

Статья поступила в редакцию 01.06.17

УДК 159

Hatem Abu Queder, School Principal (Israel); PhD student, Tiraspol State University of Chishnau (Moldova),
E-mail: jsirota1976@gmail.com

THE FORGIVENESS PROCESS: ITS DEFINITIONS, BENEFITS, MODEL OF IMPLEMENTATION AND ITS EXAMINATION IN RELIGIOUS AND ISLAMIC SOURCES. The research literature indicates the fact that forgiveness has a significant contribution to mental welfare, reduction of anxiety and depression as well as to improvement of health condition of an individual. In the course of recent decades, forgiveness has evolved as a psychological term that is being theoretically studied, empirically researched and implemented in therapy. Most researchers address forgiveness in close relations as a process, which both the offended person and the offender go through to cope with the offence. Two types of motivation for forgiveness are described in published research works: the need of the offended person for revenge or avoiding contact with the offender becomes the need for doing good things to them or as a promoting forgiveness. The other type is motivation in general to go into a process of forgiveness even prior to the inception of such a process. Multiple personality factors affect the forgiveness process: forgiveness promoting factors include emotional stability and extroversion. Forgiveness inhibiting factors are related to emotional vulnerability and neuroticism.

Key words: forgiveness, Sulha, offender, offended, forgiveness model, forgiveness in Islam, decisive forgiveness, emotional forgiveness.

Х. Абу Койдкр, директор средней школы, Израиль; аспирант, Тираспольский государственный университет,
г. Кишинёв, Молдавия, E-mail: jsirota1976@gmail.com

ПРОЦЕСС ПРОЩЕНИЯ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ, ДОСТОИНСТВА, МОДЕЛЬ ПРИМЕНЕНИЯ И ИССЛЕДОВАНИЕ В РЕЛИГИОЗНЫХ ИСЛАМСКИХ ИСТОЧНИКАХ

Научная литература свидетельствует о том, что прощение вносит существенный вклад в обеспечение психического благополучия, снижение тревожности и депрессии, а также к улучшению состояния здоровья человека. В течение последних десятилетий, прощение превратилось в психологический термин, было теоретически и эмпирически исследовано. В настоящий момент в литературе описано два вида мотивации для прощения: необходимость обиженного человека осуществить месть и после этого простить, другой тип мотивации – просто простить обидчика без осуществления мести. Множественные личностные факторы влияют на процесс прощения: прежде всего, эмоциональная стабильность и экстраверсия. В качестве тормозящих факторов для прощения являются эмоциональная уязвимость и нейротизм. В статье подробно рассмотрена модель прощения в исламе.

Ключевые слова: прощение, преступник, обиженный, модель прощения, прощение в Исламе, решающий прощения, эмоциональное прощение.

1. Theoretical definition of forgiveness concept

Forgiveness is an emotional and cognitive process an individual goes through regarding some wrong done to him by another person. An individual undergoing a process of forgiveness is the forgiving person. During this process, an individual diminishes and reduces those negative feelings brought about within him due to an offender's conduct, and sometimes he would even convert the negative feelings to positive feelings [1, pp. 192-213]. Forgiveness is a mental, emotional or spiritual process in which a person ceases sensing insult or anger for another person for an action he deemed as injury, disagreement or mistake. Alternatively, forgiveness is the cessation of demanding punishment or compensation. The term forgiveness can be addressed from the viewpoint of a forgiving person, the one who is forgiven and also from the viewpoint of relationships between the forgiven and the one who forgives. In some conditions, forgiveness is given without expecting any compensation and without any response on the part of the offender (for example, a person might forgive or ask for absolution, another person who already passed away). Sometimes, a necessary part of the process of forgiveness is some recognition of an offender of his action, an apology and might even compensation to the victim, or simply asking their forgiveness [1, pp. 192-213].

Forgiveness and unforgiveness are terms research has dealt with, and full agreement cannot be found regarding their definition. Most researchers agree that forgiveness is a process a person who was profoundly and unjustly hurt, goes through, which leads to reduction of hostility, reduction of desire for revenge and reduction in the need of avoidance of contact with the offender. Minority of authors include in the definition, in addition to cessation of negative feelings, as well the replacement thereof with compassion, mercy, acceptance which includes reconciliation with the offender and even love. However, there is an agreement that forgiveness not necessarily obligates positive feelings towards the offender. It is possible to forgive without forgetting the offence, without feeling sorry for the offender and having feelings of compassion and empathy for him, and without reconciling with an offender and resuming contact with them. Benziman [2, p. 11] states that "full forgiveness is a dialogue process that an offender and the offended carry within it the memory of the wrong together and immerse it in the fabric of their lives, without blurring the guilt of one and the scars he left in the soul of the other".

Baskin and Enright state that "a concession of hostility that is willful and of free choice, in the face of an obvious wrong of a person (or persons) and assuming an attitude of generosity towards the offender, despite the fact that the offender has no right to accept this optimal treatment" [3, pp. 79 – 90]. Other researchers, distinguish between two types of forgiveness: decisional forgiveness and emotional forgiveness. The first type involves a cognitive decision and a statement of willingness to renounce revenge and avoidance of contact with the offender (unless it is dangerous to maintain the contact) and releasing him from punishment for his deeds. The second type involves reducing of negative feelings towards an offender and replacing them with more positive ones. The term unforgiveness has as well gained various definitions, Worthington et al. [Worthington, E. L. and Wade, N. G. (1999). *The Psychology of unforgiveness and forgiveness and implications for clinical practice*. Journal of Social and Clinical Psychology, 18(4), pp. 385 – 418.] define this term as a complex of negative feelings such as hostility, hate, anger, and fear towards an offender that accompany the offended over time. Elsewhere, researchers define unforgiveness as "a complex of delayed feelings, including resentment, bitterness, hate, hostility, anger and fear which develop after recurring contemplation of the offense that took place and which elicit a desire for revenge or avoidance of encounter, towards the offender" [Wade, N.G., Worthington, E.L. & Meyer, J. E. (2005). But do the work? A meta – analysis of group interventions to promote forgiveness. In: Worthington, E.L.J. (Ed.), *Handbook of forgiveness*. New York: Routledge, pp. 423- 439].

2. Literature review of the term of forgiveness. Research literature indicates that forgiveness has significant contribution to mental welfare, to reduction of anxiety and depression and also to improvement of an individual's health condition [4, pp. 89-103]. Upon extension of research in the field of forgiveness, addressing of forgiveness as a personality trait was added which expresses the tendency of an individual to forgive over time in variety of situations. Emphasis was put on three dimensions of forgiveness: forgiveness to oneself, forgiveness to another and forgiveness to a situation. Forgiveness was attributed for many generations to religion as a recommended commandment in order to improve relationship of Man with god and with others [5, pp. 17 – 40]. During recent decades,

forgiveness evolved as a psychological term that is being studied theoretically, researched empirically and applied in therapy. Forgiveness has dyadic dimension such as considering repenting of an offender, accepting his apology and to think how the relationship might change following that. Another component in forgiveness contains acceptance, condoning and excusing regarding the offense in order for it be possible to forgive, and there is a belief that to forgive is to forget [6, pp. 209 – 223], there are those who consider forgiveness as a one-time action, however most researchers address forgiveness in close relations as a process which both offender and offended go through in order to cope with the offense. The term "process" indicates that time is involved in an ability to forgive, and that forgiveness is not an action performed in a single moment but rather is achieved over time, meaning, time which has passed since the offense has significance. Some researchers claim that the process of forgiveness is similar to coping, and others view forgiveness as a process of transformation. While in coping, there is an option of returning to previous condition, prior to the offense, transformation emphasizes change and development through structuring of meaning [7].

The prevalent perception in the literature between an offender and the offended is dichotomous, meaning that when there is violation of basic trust between two people one is perceived as the offended and the other as an offender. Alternative perception is that the roles of offender and offended alternate between them during the interaction between the two. For example, in some African cultures, the offended is encouraged to understand the offender and remember how everyone is occasionally an offender, and by that promote an interpersonal process of forgiveness. This view indicates the duality of forgiveness, particularly when the subject matter is close interpersonal relationships. Therefore, although in each offense one side is usually labelled as the offended and the other as an offender, there is something of each in both of them [8, pp. 133 – 155]. Forgiveness is related as well to intercultural differences. Those who consider forgiveness as an intrapersonal process are more part of individualistic cultures, and those who consider forgiveness as an interpersonal process are more part of collective cultures. Amongst collective cultures like the Arab Muslim culture, the tendency to forgive is related to the need for group harmony and to the importance assigned to interpersonal relations as compared to individualistic cultures. From a cultural perspective, it is important to examine how religions affect forgiveness. Judaism and Christianity perceive forgiveness as a religious obligation. Both religions emphasize the intrapersonal aspect while remorse of the offender is not necessary. In any event, Judaism emphasizes as well the interpersonal aspect expressed in remorse being a necessary condition in order to award forgiveness to another. The interpersonal view of forgiveness in Islam is related to the recognition that any offended is also an offender and vice versa. In Islam, there is greater tolerance for retaliation as compared to Christianity and Judaism. Although the position towards reconciliation as part of forgiveness is different amongst the three religions, none of them view reconciliation as a mandatory requirement.

Upon addressing the issue of motivation for forgiveness, the literature describes two types of motivations. One type is described as a structured part of the forgiveness process, while the need of an offended to retaliate or avoid contact with an offender turns into a need of doing good to him as promoting reconciliation. The second type is the motivation to enter the process of forgiveness before such a process has even started. A person can have motivation to enter upon a process of forgiveness out of various reasons such as altruism, maintaining health and mental welfare, and also the desire or need to continue a close relationship with family members or friends. Religious belief, social and cultural norms might affect as well. The altruistic character of forgiveness not necessarily indicates its quality or the willingness of the person to undergo the process, despite the fact, probably, that the motivation to forgive will affect the process.

The ability to forgive according to personality of an individual is defined as forgiveness, and related to humility and ability to be empathetic towards an offender [9, pp. 673-685]. Personality factors promoting forgiveness include emotional stability and extroversion. Factors delaying forgiveness are connected to emotional vulnerability and neuroticism. Depression as part of neuroticism is found to be connected to forgiveness in certain conditions. When an offence was mediocre and committed by an acquaintance, those who were depressed tended less to forgive. But when an offense was severe or it was committed by a very close friend, no differences were found between those who were depressed and the others. The antithesis of a forgiving personality is the narcissistic personality. Those people are lacking the required abilities to forgive due to a negative perception

of another, self-admiration and perfectionism. Apologies from a narcissistic person are usually more connected to the need to feel perfect than to a desire to correct repair what was done to another [10, pp. 156 – 175]. Additionally, narcissistic people who do not forgive were found to be vindictive [11, pp. 576 – 884].

In order for forgiveness to occur, an offender must repent, apologize and promise that the wrong will not recur. Forgiveness can occur only if an offended accepts this apology and chooses to forgive. Therefore, a possible exit from the paradox is bilateral. An offender repents and so demonstrates he has gone through a change and he is not the same person who caused the wrong in the past and therefore, he deserves forgiveness, and the offended is an active person who can choose whether to forgive or not. Only he can choose to exit the paradoxical circle by the necessity of change that has taken place for the offender.

3. Theoretical model of forgiveness. In the frame of reference to forgiveness as a psychological term in the recent decades, much has been written and researched theoretically and empirically, including development of forgiveness models [12, pp. 1059 – 1085]. For example, the approach based on a stage of moral-cognitive development throughout life according to Kolberg's idea of justice [13, pp. 31 – 53] that consider forgiveness as a process of six stages. Upon maturity, it is expected of human beings to open up to higher stages of forgiveness. Furthermore, it can be claimed that it might be preferable to examine the higher stage in which forgiveness is awarded out of love and commitment particularly through emotional models such as that of Worthington and Weid in addition, an attempt was made to develop a descriptive integrative model, which sums up the knowledge accumulated to a heuristic model as a basis for further empiric research of forgiveness.

The suggested model as part of current paper constitutes an innovation due to the component of duality and the integration between an offended and an offender. Most forgiveness models were developed from the perspective of an offended person. The model is based on the hypothesis that the roles of an offended and an offender are interchanging between them, that there is something of each in both of them. Therefore, each participant needs both to forgive and to ask for forgiveness. According to the suggestion of Hoyt et al. [14, pp. 375-394], the model combines parameters of an individual with the dyadic, to settle conflicts in close inter-personal relations.

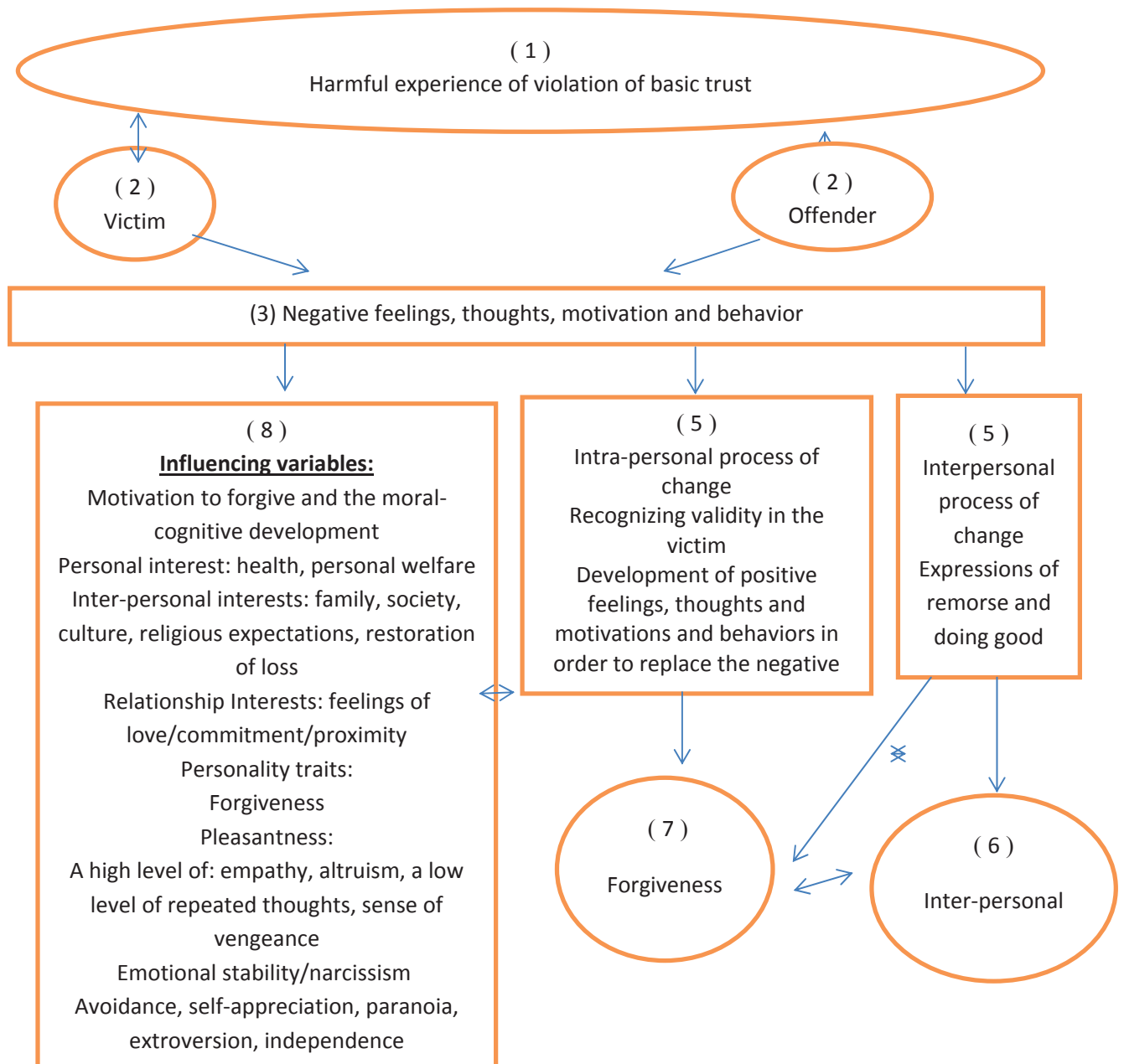
4. Components of forgiveness model. The top part of the model, (1), relates to the existence of a close relationship between two people that was based upon basic, mutual trust that was violated following an offence experienced by both members of the dyad. Part (2) relates to mutuality and duality according to which in every offensive event, each side experiences an offence, but also fills a role of an offender as well. There is a hypothesis that relationships have a history in which course there were situations of trust violation of both parties, which were not always discussed directly and have not been resolved fully. Thus, it is possible to conclude that in close inter-personal relations such as marriage, friendship, or parents-children relations, each side might be offended at least once. In such situation, there is a probability that the subjective perception will be of another as an offender and of self as the offended. The third part, (3), relates to arousal of negative feelings such as hate, anger and fear, negative thoughts such as remembering, hostility and loss of appreciation of the offender, negative motivations such as revenge and avoidance, and negative behavior such as aggression towards the offender due to violation of trust that both sides experience. These reactions might be mutual. Block (1) and blocks (2) and (3) presented in the diagram are considered as unforgiveness and an essential preliminary condition for forgiveness to occur. The transition from unforgiveness to forgiveness begins with block (4) with the intrapersonal component, which includes recognition of an offender within the offended person. Meaning in the ability of the offended to understand that he not only has the status of an offended but also a potential to offend. Such internal observation can assist in advancing freeing from negative emotions, thoughts and behavior that in a later stage will be replaced with positive ones. Those who believe the "solidarity model" move to block (7), and for them the forgiveness process might end here [15]. There are those cases in which the "solidarity model" is essential, for example in a case of forgiveness to a person who died, and occasionally is even recommended in those cases when there will be no continuation of contact between the two parties. In a close relationship that continuing to exist, it is called for to go to the interpersonal component in block (5). The bilateral arrow between

the intrapersonal component (4) and the interpersonal component (5) indicates that the process is not linear or having stages but rather is interactive. The interpersonal component includes participation of an offender in three different levels: 1. Recognition of the offender that he hurt the offended. 2. Repenting and good behavior of an offender towards the offender. 3. The offender indicates to the offended that although he offended he was as well hurt. Thus, a dialogue was initiated between the two as offenders/victims. These actions are motivations to develop positive feelings of empathy towards each other, that will replace the feelings of hostility between the parties without the relationship necessarily continue. There are those who are capable of completing the intrapersonal component in block 4 only after they had gone with the offender through the interpersonal process in block 5, while each party expresses remorse regarding offending the other party and goes through the three stages in block 5. Some can complete the intrapersonal component by virtue of their personality qualities, their religious belief or due to their sense of obligation towards the other party. In other dyads, in which the line between an offender and the offended was blurred from inception, it is possible that one of the offended individuals feels they will be able to forgive only after a retaliation that would create an experience of equality in the face of the one who offended them, which will enable both parties to ask for forgiveness and to forgive. Ending of the interpersonal component might lead to forgiveness on the part of the offended, without the need to continuing the relationship. Some will undermine the nature of compensation-dependent forgiveness, versus a unilateral forgiveness and/or severing of relationships.

Appendix 1: graphic representation of the structure and dynamic of forgiveness

There are those who consider reconciliation, block 6, as an inseparable part of forgiveness, as it requires two parties in order to forgive, and it is essential when two people continue with the relationship between them [16]. When the relationship continues, reconciliation can ensue the interpersonal component in block (5), or after forgiveness in block (7). Block (8) shows that personal variables come in play in the complex dynamic of forgiveness: personality structure, extent of religiousness, involvement of morality and more. These might influence the speed according to which an individual would connect into the forgiveness process. The bilateral arrows in the model indicate that what promotes forgiveness or inhibits it in block (8) is a complex process. For example, an offender or the offended may have personality traits that inhibit forgiveness such as narcissism. There are cases in which the powerful religious belief and the religious-cultural commandments will speed up a forgiveness process. A study dealing in interpersonal offences in family found that there are reciprocal relationships between forgiveness and forgivingness, which indicates that relations connected to forgivingness are as well related to the ability to forgive and vice versa. With the exception of personal and interpersonal component of forgiveness, there are as well social and cultural components which relate to the social benefit on one hand and the social damage on the other hand, when there is no forgiveness, as appears in block (8). Other variables in block (8) which influence and are affected by forgiveness process are motivations to forgive [17, pp. 1586 – 1603]. Or the preliminary motivation to enter in a process of forgiveness prior to its inception, moral-cognitive development, and as well personality traits.

4. Forgiveness in Muslim society and religion. Study of forgiveness in Muslim society is greatly deficient as compared to forgiveness in Western society [18, pp. 474-479]. However, in the few studies conducted on Muslim societies, there are findings emphasizing the impact of Islamic culture on perception of forgiveness amongst that society. In various studies conducted in different Arab societies and which examined various aspects of forgiveness in different ethnic groups, it can be seen that the findings emphasize the impact religious origin of participants on their perception of forgiveness and their forgiveness in practice. Other researchers used different research tools more adjusted to the Muslim society as opposed to Christian Lebanese and French societies [19, pp. 275 – 285]. Forgiveness is inseparable part of religious faiths, Western and Eastern alike [20, pp. 308 – 316]. Psychology as a discipline, adopted the term several decades ago, as an option of dealing with offences in close interpersonal relationships. Accordingly, psychological motivations to forgiveness as well as personality traits were examined and tested. Impact of the various religions is sensed in the definitions and theoretical frames relating to forgiveness – for example, theoreticians and researchers of a Christian background, emphasize the intrapersonal



personal aspect and researchers influenced by Judaism, emphasize interpersonal aspect.

Examination of the subject of forgiveness in Islam will be based first and foremost on the Quran, which is considered the first source for shaping and structuring ways of individual behavior. According to Islamic tradition, the Quran is words of God, and from it are derived the commandments and religious laws as a whole. It was passed to Muhammad the prophet over 23 years, through angel Gabriel in Arabic language. Additional source for examining the subject of forgiveness is based on the Sunnah, that delineates the words and deeds of prophet Muhammad. Islam commanded the believers to demonstrate forgiveness between them, between women and men, between parents and children, between different generations, and forgiveness towards people with different opinions, people with different political standpoints or different ideas, and also, towards people from other religions. Forgiveness between humans is derived from forgiveness from God.

The term of Sulha (Arabic for reconciliation ceremony) is derived from the forgiveness of God to human beings. According to Islam, there are two types of forgiveness, one is forgiveness of God to Man, and the other is forgiveness of Man to Man. Islam does not relate in any form to forgiveness of Man to God, and according to the Islamic belief, God does not offend or brings evil to Man [21, pp. 127 – 141].

According to Islam, a Muslim must act and fulfil God's expectations of him, to his utmost ability.

Therefore God, who has unlimited ability for forgiveness, commands Muslims to forgive even when the common response to offending them is retaliation or punishment, and does not condition it by demand for apology or remorse on the part of the offender [22, pp. 685 – 704]. The way of forgiveness outlined by Islam is an intermediate way of forgiveness, it is not individual forgiveness without any return but rather there is a spiritual return for it from God, great value to a believer on Judgment Day, return of respect for him and his family in this world and great empowerment. From all these are derived the various rituals existing presently of conducting the Sulha, in which on one hand, the end of hatred and compensation of the offended is promised and on the other hand, respect and reputation of the offended are preserved. The forgiveness a Muslim believer awards constitutes a value that intensifies and strengthens his honor as an offended and enables him to continue to be a positive and accepted integral part of society. All these enable the continuation of existence of social bonds, and in other words, there is reconciliation between the parties. However, it is emphasized that reconciliation is a central factor in the perception of forgiveness in Islam, however not necessary for its existence, especially in those cases in which the offender is a negative person who it is impossible to trust or to avoid

offending him in the future. Thus, although forgiveness is perceived as a gift to others, it is in fact a selfish action, emphasizing that the best interest of an offended is to forgive and not to receive compensation or some sort of return, but rather to earn forgiveness from God due to his forgiveness, and as well the strengthening of status, honor and reputation for him and his family or community [23].

Occasionally, there is partial forgiveness, this thing is a sort of pragmatic conflict settlement customary occasionally amongst Muslim societies, and brings reconciliation although forgiveness is not necessary to the reconciliation process. In forgiveness, according to Islam, there is great emphasize on its consequences to society, and that is due to the fact that the subject of matter is a collectivist society, which members more demonstrate a behavior of forgiveness towards the offending party. As a result of the influence of religion upon culture, it can be seen that Eastern culture, as opposed to Western culture, views forgiveness as part of strategies for conflict resolution, a process that includes shame on the part of the offender and respect to offended party, and leads to reconciliation. Thus, in fact, the terms Sulha, Soleh (Arabic for forgiveness) and Massalha (Arabic for reconciliation), all have same root, are very common in the Arab society, and all indicate processes of forgiveness and conflict resolution [24].

Following the terms of forgiveness as they appeared in the Quran:

a. Al-Halam: the meaning of this word is anger management, and avoiding conduct out of anger, a person who does not punish, who responds kindly.

b. Al-Afu: the renunciation of right or revenge, the dismissal of materialistic or visible responsibility derived from the offence. The renunciation of the offended of his right to be compensated or mending the offense on the part of the offender.

c. Al-Safah: removal of the mental consequences of the offence, meaning, the offense does not hurt mentally anymore and does not bereave the offended of anything.

d. Al-Majafra: making the sin disappear, removing it as if it never took place, and thus there is no intent bring about some sort of response as a result of the offence. As a result of this action, the offense is not seen or experienced and its consequences are not seen.

e. Al-Ahsan: this is the highest level of forgiveness, reached by prophets and saints, those who offend them however their reaction to it will be a continuity of giving to those offending them [25].

The Quran presented various examples of forgiveness between people, parts are events presented by the Quran and the other part is urging the believers to show forgiveness. Example for forgiveness as an event is forgiveness of prophet Joseph to his brothers upon standing before of him with his parents. His brothers offended him severely, for many years he was a slave in Egypt and suffered in prison, however, in the occasion of meeting with them he told them in Sura (Quran chapter) Joseph Aya (Quran verse) 92: "said, today there is no shame on you, and God will forgive you, because he is the most merciful". Opposite to him, Jacob, who was also offended severely and suffered greatly from the loss of his son Joseph, tells his children in Aya 98: "said, I will seek forgiveness for you from my Lord, as he is forgiving and merciful". Much was written about education of children in Islam in which there is an emphasis on a supportive and warm relation to children, and on the commandment to award to children a sense of security. Examples of this can be found in the stories of prophet Muhammad and his behavior with his grandchildren and the boys who were close to him. He is the one setting the way to teach the little ones, saying: "be educational and don't be aggressive".

References

- Legaree T.A., Turner J., & Lollis, S. Forgiveness and therapy: A critical review of conceptualization' practices, and values found in the literature. *Journal of Marital and Family Therapy*. 2007; 33: 192 – 213.
- Benziman Y. *To forgive and not forget: ethics of forgiveness*, P. 11. 2008 Jerusalem: Von Leer Institute, Unified Kibbutz publication, 2008.
- Baskin W. & Enright R D. (2004). Intervention studies in forgiveness: A meta – analysis. *Journal of Counseling and Development*. 2004; 82: 79 – 90.
- Toussaint L.L., Williams D.R., Musick M.A., Everson – Rose S. A. Way forgiveness may protect against depression: Hopelessness as an explanatory mechanism. *Personality and Mental Health*. 2008; 2: 89 – 103.
- Rye M.S., Pargament K. I., Ali M.A., Beck G.L., Dorff E.N., Hallisey C., Narayanan V. & Williams J.G. Religious perspectives on forgiveness. In: McCullough, M. E. Pargament, K. I. & Thoresen, C.E. (Eds.), *Forgiveness: Theory, research, and practice*. New York: Guilford Press, 2000: 17 – 40.
- Friesen M.D. & Fletcher G.J.O. Exploring the Lay Representation of Forgiveness: Convergent and Discriminant Validity. *Personal Relations*. 2007; 14: 209 – 223.
- Flanigan B. *Forgiving the unforgivable*. New York: MacMillan Publishing Company, 1992.
- Exline J.J. & Baumeister R.F. Expressing forgiveness and repentance: Benefits and barriers. In: McCullough M.E. Pargament, K. I. & Thoresen C.E. (Eds.), *Forgiveness: Theory, research, and practice*. New York: Guilford Press, 2000: 133 – 155.
- Toussaint L. & Webb J.R. Gender differences in the relationship between empathy and forgiveness. *The Journal of Social Psychology*. 2005; 145(6): 673 – 685.
- Emmons R.A. Personality and forgiveness. In McCullough, M.E., Pargament K.I. & Thoresen C.E. (Eds.), *Forgiveness: Theory, research, and practice*. New York: Guilford Press, 2000: 156 – 175.
- Brown R.P. Vengeance is mine: Narcissism, vengeance, and the tendency to forgive. *Journal of research in Personality*. 2004; 38: 576 – 584.
- Abu-Nimer M. & Nasser I. Forgiveness between Arab and Islamic Context, Between Theology and Practice. *Journal of Religious Ethics*. 2013; 41: 474 – 479.
- Strian P. & Covic T. A review of forgiveness process models and a coping framework to guide future research. *Journal of Social and Clinical Psychology*. 2006; 25(10): 1059 – 1085.
- Kohlberg L. Moral stages and moralization: The cognitive – developmental approach. In Lickona (Ed), *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1976: 31 – 53.
- Hoyt W.T., Fincham F.D., McCullough M.E., Maio G. & Davila J. Responses to interpersonal transgressions in families: Forgiveness, forgiveness and relationship – specific effects. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2005; 89(3): 375.
- Govier T. *Forgiveness and revenge*. London: Routledge, 2002.
- McCullough M.E., Sandage S.T., Brown, S.W., Rachal K.C., Worthington E.L. & Hight T.L. Interpersonal forgiving in close relationships: II. Theoretical elaboration and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1998; 75(6): 1586 – 1603.
- Abu-Nimer M. Conflict Resolution, Culture. And Religion: Toward a Training Model of Interreligious Peacebuilding. *Conflict Resolution, Culture, and Religion*. 2001; 38: 685 – 704.
- Mullet E. & Azar F. Apologies, Repentance, and Forgiveness: A Muslim – Christian Comparison. *International Journal for the Psychology of Religion*. 2009; 19: 275.
- Recine A.G., Werner J.S. & Recine L. Concept analysis of forgiveness with multi – cultural emphasis. *Journal of Advanced Nursing*. 2007; 59(3): 308 – 316.
- Davary B. Smith H. & Smith W. Forgiveness in Islam: Is it an Ultimate Reality. *Ultimate reality and meaning: interdisciplinary studies in the philosophy of understanding*. 2004; 27: 127 – 141.
- Alkakhani S.E. *Explanation of the divine names of God according to the Quran and the Sunna*. Palestine: Al-Nur (in Hebrew), 2008.
- Ayoub M. Repentance in the Islamic Tradition. In: Etzioni, A. and Carney D.E. (Eds.), *Repentance: A Comparative Perspective*. New York: Rowman and Littlefield, 1997: 96 – 121.
- Irani G.I. & Funk N.C. *Rituals of Reconciliation: Arab – Islamic Perspectives*. Kroc Institute for International Peace Studies, 2000.
- Alkakhani S.E. *Explanation of the divine names of God according to the Quran and the Sunna*. Palestine: Al-Nur (in Hebrew), 2008.

Статья поступила в редакцию 29.05.17

УДК111.1:159.922.1:159.956

Ezhov V.S., Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Siberian State University of Telecommunications and Informatics (Novosibirsk, Russia), E-mail: acutagava@ngs.ru

Reshetnikova E.V., Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Siberian State University of Telecommunications and Informatics (Novosibirsk, Russia), E-mail: hele-na.reshetnikova@gmail.com

THE ONTOLOGY OF GRADUAL FORMATION OF A CREATIVE PERSON. The article explores the emergence of talents in a creative person through understanding of grounds of cognitive and creative possibilities of the subject of aesthetic activities. The work identifies technology to clarify consciousness, studies perception of harmonious beauty that depends on the spirit of the time, define cash material and natural-biological preconditions of the aesthetic consciousness in man in his pre-forming practical activities through knowledge development has the stage his creative abilities, sequential formation of universe emotion, aesthetic reflection and aesthetic sense. Cognitive component of the stage becoming a creative person is realized through mediated, competition and creativity. The researchers tell about aesthetic reflection of becoming creative talent in its genesis as a universal, integral and historical standing with the society and the individual.

Key words: aesthetics, culture, creativity, reflection, brain, metaphor, intelligence, formation, stage, talent.

В.С. Ежов, д-р филос. наук, проф., Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики, г. Новосибирск, E-mail: acutagava@ngs.ru

Е.В. Решетникова, канд. филос. наук, доц., Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики, г. Новосибирск, E-mail: helena.reshetnikova@gmail.com

ОНТОЛОГИЯ СТАДИАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ЧЕЛОВЕКА

В статье исследуется становление дарования творческого человека через осмысление оснований когнитивных и креативных возможностей субъекта эстетической деятельности. Выявляются технологии прояснённого сознания, восприятия гармонично прекрасного, зависящего от духа времени. Определяются наличные материальные и природно-биологические предпосылки эстетического сознания у человека в его преобразующей практической деятельности через познание стадийного развития его творческих способностей, последовательное формирование практических эмоций, эстетической рефлексии и эстетического чувства. Когнитивная составляющая стадийности становления творческого человека реализуется через опосредованность, агональность и креативность. Эстетическая рефлексия становления дарования творческого человека в своем генезисе есть универсальное, целостное и историческое состояние общества и конкретного человека.

Ключевые слова: эстетика, культура, творчество, рефлексия, мозг, метафора, интеллект, становление, стадии, дарование.

В современном российском обществе радикальные преобразования актуализировали проблему активизации личности, её творческого потенциала. Именно в историческом контексте важно развитие и духовное обогащение культуры человека, его сознания, вызывающего формирование эстетических позиций как проявление его созидательных возможностей. Исследовательское поле в современной эстетической науке в методологическом плане выражается в углублённом познании оснований когнитивных и креативных возможностей субъекта эстетической деятельности, в выявлении технологии прояснённого сознания. Согласно позиции авторов восприятие гармонично прекрасного зависит от духа времени. Соорганизованная «дискурсивная целостность» воспринимаемого объекта в социокультурной традиции означает понятийную и логическую деятельность в противовес бытию непосредственно чувственному, интуитивно-созерцательному, что концептуально обосновано в современной эстетической науке. Выявление способностей субъекта деятельности в реальном историческом процессе помогает определить наличные материальные и природно-биологические предпосылки эстетического сознания у человека в его преобразующей практической деятельности. «История жизни есть процесс становления сознания, скрытого морфологией» (Т. де Шарден).

Нейропсихологический подход к данной проблеме в эстетике начался с возрождения когнитивной психологии, пришедшей к динамичному представлению о функциях головного мозга. В этой связи интерпретация эстетического переживания зависит от философской точки зрения на душу и тело человека. Разумеется, что эстетическое взаимодействие исторически изменчиво. Согласно авторской концепции, творческие возможности эстетического сознания исторически формируются через взаимосвязанные стадии: практических эмоций, эстетической рефлексии, эстетического чувства. Неопределенность взаимосвязи между биологическими факторами и эстетическими предпочтениями вытекает из представления о трех уровнях эстетической оценки. Эстетические реакции уже проявляются на уровне а): родовых базисных механизмов восприятия (нейрофизиологических оснований — ощущение формы, цвета, ритма, величины), общих для человека и других высших позвоночных; б): затем вступают в действие видоспецифические процессы — кодирование сенсорных сигналов (принцип хамелеона — изменение окраски; человеческий тип организма — «художника» или «мыслителя»); в): за-

тем модель регулирования поведенческих актов, принятых в той или иной культуре (социокультурные ценности — добро, истина, красота, творчество, любовь). Именно в истоках становления и формирования эстетического сознания проявляются различные ассоциации бессознательного как «пятно неопределенной формы» (Ж. Адемар), «глупой воibly воображения» (В. Маяковский), «подвижных образов» (Т. Майер-Лейбниц) или неких «атомов» (А. Пуанкаре). Вообще творчество как истинно эстетический процесс связано во многом с бессознательными ассоциациями, и только гармоничное упорядоченное становится эстетически чувством. Творчество — это порождение в красоте! Иными словами, любой творческий акт по своей природе эстетичен, чтобы сформировать интерес, способность к творчеству, надо воспитывать свой эстетический идеал в социальной практике, доводя его конкретную рефлексивную природу до предела всеобщности.

Изменение практической деятельности происходит с возникновением и развитием структуры сознания. Целенаправленная сознательная деятельность человека завершается в эстетической формообразованности, которая является знаком цели и средств, способностей человека, его родовых сущностных качеств. Эти качества человека развиваются, изменяются, расширяются, усложняются и совершенствуются! Усложняющаяся жизнедеятельность человека утверждает «различные сферы отношений: жизнь в природе — доречевую форму общения; жизнь с людьми — речевую форму; жизнь с духовными сущностями — безмолвную тайну существующего [1, с. 8], в красоте как тайне жизни. Именно человеку присуща структурная биологическая основа субстанциональной и функциональной активности как реальная или идеальная целесообразность. Первой соответствуют материальным потребностям, а вторая указывает на стремление живого организма к тому или иному виду активности как таковой. Живой организм находится в состоянии постоянной активности. «Поскольку животные действуют на основе инстинктов или безусловных рефлексов, то их субстанциональные и функциональные потребности в процессе их «серьезной» жизнедеятельности удовлетворяются, так сказать, «гармонично». То есть в процессах «утилитарной» деятельности, как правило, расходуется и вся их функциональная энергия, предназначенная с различными допусками и отклонениями для успешной охоты или растительного питания» [2, с. 19]. У человека функциональные потребности проявляются в более сложной структуре его организма и раз-

умных формах деятельности. Здесь проявляется в дальнейшем связь с самосознанием как элемента целостного сознания, когда с его появлением люди начинают понимать свои инстинкты, развивая рефлексию, т. е. осмысление процесса «рефлексии» самосознанием. Гносеологический уровень рефлексии перерастает в онтологический, уходя в бессознательное, иначе говоря, сознание не бывает непустотным в своём высшем проявлении. Но это возможно в социуме, общении, которые реализуют первый принцип и критерий истинности (красоты) и всеобщности. Истинно то, что согласуется с сущностью рода! Этот мир и несёт человеку истинно человеческое. Суть процесса творческого становления человека заключается в превращении системы социальных отношений из совокупности внешних объективных условий во внутреннюю субъективную предпосылку (интериозацию), определяемую социальной организацией его предметного бытия. В конкретно материальных объективных условиях человек формирует свою сущность через развитие способностей, через действие, «посредством которого осуществляется включение идеализированного опыта общественной практики в процесс непосредственного чувственного познания человеком мира, что, собственно и порождает сознательный образ его» [3, с. 22], порождение новой формы жизнедеятельности. Они в свою очередь, являются исходной социально-универсальной программой основы для возникновения и развития духовно-практической (искусства) и теоретико-познавательных способностей, а также целенаправленных действий человека по изменению предметного мира и преобразованию и развитию системы знаний.

Развитие творческих способностей человека способствует углублённому стадийному познанию: опосредованному, агональному, креативному. Опосредствование как становящаяся мера диалектического единства структурности и разнообразия когнитивного инструментария, ценностей, норм и правил, формирующих разворачивание процесса познания в его целостности, что создает среду для развития творческих способностей. Агональность применительно к стадийному познанию акцентирует, во-первых, наличие вариативности на всех его уровнях: политеоретичность как множество способов объяснения одних и тех же фактов действительности, методологический плюрализм, как множество когнитивных практик, организующих познавательный процесс, широкий диапазон средств представления знания; во-вторых, состоятельность как процесс, обусловленный необходимостью определения приоритетной позиции из имеющегося многообразия в конкретной познавательной ситуации. Креативность всегда направлена на порождение новых идей, в соответствии с которыми происходит самоорганизация и самодостраивание интеллектуальных способностей человека в соответствии со сложностью и нетривиальностью решаемой им задачи [5, с. 32, 47, 62].

Эстетическая рефлексия развивает воображение, фантазию, душевное вдохновение, выделяет метафору как форму представления знания в её модификациях [4]. В этом существенную роль играет формирующееся эстетическое сознание, эстетическая деятельность. «Рефлексию, то есть преломление силы, действующей извне, внутри организма, можно принять за первоначальный источник движения в организме, и самое движение – за средство уравнивать и делать безвредными потрясения, полученные телом...» [6, с. 72]. Формирование эстетической рефлексии способствует развитию процесса познания окружающего мира. Она еще не дает полного познания объекта, однако выводит субъекта от конкретной ситуативной обстановки на более высокий уровень отражения – надситуативный (философский). Эстетическая рефлексия, затрагивая внутренний мир человека, дает эмоционально-целостное представление о мире, переживаемое самим субъектом. Творческая личность в мятежном поиске выражает способность трансцендированного видения мира, когда погружается путём «выхода из себя, скачком из себя» (С. Эйзенштейн). Творец трансцендирует во – вне и во – внутрь своего реального духа. Например, исследовательская мысль творчества Ф.М. Достоевского, его мятежных героев указывает, что «эмоционально-психологическое состояние Карамзова представляется как бинарный архетип человека – дьявола, возникающий в результате трансцендирования Ивана во – вне и во – внутрь, в основе чего находится не патологическое, а острое отклонение в его сознании, эксплицированное Достоевским для наиболее полного выявления его поливариантного образа в осознании своего «я» в связи с мировым смыслом и его ценностными религиозно-этическими устоями» [7, с. 84 – 85]. Философская рефлексия обогащает познавательный опыт

человека в процессе неповторимого индивидуального опыта. Выделяя предельные значения, она возвышает целенаправленную деятельность человека, иначе говоря, в двух формах – экстравертной рефлексии и интровертной рефлексии. Это способствует развитию самосознания, самоопределению и выработке «Я – концепции». Переживаемая человеком информация логически осмысливается в процессе практической деятельности, приобретая личностный смысл. Тем самым освоение человеком окружающего мира вырабатывает у него определенную убежденную ответственную позицию. Иначе говоря, переживание субъектом процессов в себе и вне себя формирует в гармонии направленный интенциональный акт творческих преобразований!

Итак, если в высших психических процессах человека различать, с одной стороны, *их форму*, т. е. зависящие от их морфологической «фактуры» чисто динамические особенности, а с другой стороны, – их идеальное содержание, т. е. осуществляемую ими функцию и их структуру, то первое определение несет биологический смысл, второе – социальный. Содержание является решающим в этом развитии. На уровне развитого эстетического сознания форма несёт социально значимый исторический смысл, выражая социокультурные потребности, развитые чувства и вкусы людей. В нейрофизиологическом аппарате человеческого мозга эволюционное прошлое оказывается представленным в виде филогенетических и этногенетических программ. Бессознательное – не просто реактивное отражение, а относительно самостоятельная продуктивная деятельность. Оно на нас воздействует, как и внешний мир, тем самым мы в рефлексии приобретаем опыт, воздействуя на них. По К. Юнгу творец, сообразуясь с областью «вневременных глубин» коллективно-бессознательного переходит на сознательно-психологический уровень созидания, исходя из социальных потребностей. В реальном взаимодействии происходит постоянное взаимовлияние, взаимопереходы субъекта в объект, природного в социальное, и наоборот. Однако всегда наблюдается наличие исторической определенности – результата познания субъекта. Человечество существует как бы в двух средах: в ближайшей и непосредственной по отношению к нему природной среде, но (хаотичной или гармоничной) организованной самим человечеством и более отдалённой по большей части опосредованной среде мира «вещей в себе». Этот мир «вещей в себе» как-то схож с трансцендентией, но имеет по сравнению с нею и существенное отличие: он органически связан с природой и не столько противоположен, сколько тождественен 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». Другое условие состоит в том, чтобы отношения отдельного индивида, по аналогии к миру человеческих объектов, были опосредованы его отношениями к людям, их накопленному духовному богатству, чтобы они были включены в процесс общения. Оно формируется в процессе предметной деятельности, связано с творческим мышлением, испытывает его воздействие, т. е. является осмысленным. Эстетическая культура есть гармонизирующая основа метакультуры. Важная роль эстетического сознания в культуре, ибо 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» [8, с. 18 – 20]. Познавательный процесс творческой личности есть процесс постепенного превращения ситуации с элементами незавершённости, неполноты, противоречивости и неопределённости в завершённую и логически согласованную ситуацию. Помимо исходной познавательной ситуации и элементов когнитивно-технологического процесса может быть включён исследовательский интерес, стремление к новой идее, гипотезе: поиску, построению, реконструированию, конструированию, преобразованию, переносу когнитивной информации.

Рассмотрение проблемы противоречивого развития природы и свободы в творчестве имело оригинальное звучание через эстетику у основоположника 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 включён в физические, психологические, мораль-

ные и эстетические состояния. По И. 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. Кант признавал за каждым художником право воплощать своё понимание красоты, особенно в условиях переходного периода, когда имеет место кризис эстетических норм и правил. Признавая историческую подвижность норм и правил, он отдавал предпочтение *творческой стихии гения*, способного её преодолеть, которая выше установленных правил и норм и *сама в себе содержит* правила. По Канту «гений – это талант (природное дарование), который даёт искусству *правило*. Поскольку талант, как прирожденная продуктивная способность художника, сам принадлежит к природе, то можно было бы сказать и так: гений – это прирожденные задатки души (Платон), через которые природа даёт искусству правила... способности души, соединение которых (определённом отношении) составляет гений, – это воображение и рассудок... гений есть образцовая оригинальность природного дарования субъекта в свободном применении своих познавательных способностей» [9, с. 322–323, 333, 335; 10].

С гносеологической точки зрения материализация замысла представляет собой дальнейшее развитие познавательного процесса (понимание), движение от общего к частному с последующей конкретизацией образов сознания через претворение их в системе эстетических знаков. У гения развито обострённое чувство тайны (красоты, истины, добра) в творческой деятельности. Гений творчества, объективируя в конкретно-чувственных изображениях эстетические переживания, превращает свое внутреннее состояние в объективную реальность не только для других, но также и для самого себя, собственное *духовное наслаждение*, культурное развитие. Переходя от чувственных образов, лежащих в основе познавательной деятельности, к логическим обобщенным определениям предметов и явлений, человек как бы отходит от многообразия внешних определённости предметов, чтобы проникнуть в их сущность. Этот диалектический переход от чувственной мифической формы знаний к логической лежит у человека через практику и язык. Поэтому, по утверждению Тайлора, нельзя считать архаический базис цивилизации полностью как бессознательный этап развития человечества. В противоречивом развитии эстетической рефлексии порождается неисчерпаемый поток созерцательно переживаемых разнообразных символических значений в их смысловом ядре, в основе культурных образов проявляется человеческая креативность. «Итак, множество клеток, множество связей. Однако, когда образуется базис стереотипов, огромное множество этого богатства становится открытым для мышления или избыточным. Но если избыточным, то зачем у всех без исключения людей нашей планеты работают механизмы самосохранения мозга? Затем, наверное, что никто не знает, когда ностальгия по мыслительной деятельности вернется к человеку. А мыслительная деятельность, как известно, обеспечивается описанным выше аппаратом переменных, гибких звеньев, при условии использования очень многих, если не всех, физиологических и морфологических возможностей мозга! Калейдоскопическая, хотя на самом деле детерминированная игра гибких звеньев теснейшим образом связана с тем, о чем говорилось вначале, – с реорганизацией системы. Они не возможны друг без друга. А потому гибкие звенья, этот механизм богатства и надежности мозга, извне смотрящееся как основа возможности мыслить в самых разных условиях, изнутри мозга полноправно могут рассматриваться и как механизм его самосохранения... Кроме того что клеток и связей много, одни и те же клетки и клеточные скопления могут принимать участие в самых разных видах деятельности, они реально или потенциально полифункциональны...» Клеточные скопления, популяции более менее богаты в зависимости от того, в каких внешних и внутренних условиях работает мозг. Нейрофизиологически это выражается <...> уровнем сверхмедленных процессов <...> Надежность мозга, также как и многое другое в мозге, может быть рассмотрена еще с одной стороны. В поддержании деятельности нестереотипной, но по существу близкой к ней, осуществляемой по заранее намеченному плану, большую роль должен играть аппарат сличения деятельности с планом и сигнализации об отступлении от него. Эту роль в некоторых видах почти стереотипной, во всяком случае, плановой, деятельности играют зоны мозга, реагирующие на такое рассогласование. А так как это не одна зона, а ряд зон, предположение о системе не может быть отвергнуто. Система детекции ошибок либо корректирует дея-

тельность на бессознательном уровне, либо создает у человека состояние, выражающееся смутным чувством чего-то невыполненного или выполненного неверно. Человек «задумывается» – и часто правильно решает задачу <...> Творчество можно описывать по-разному. В том числе и как мыслительную деятельность, развивающуюся на базе известного, но как бы «воспаряющую» над ним» [11, с. 91, 92, 93].

Углубленное познание объекта или явления действительно возвышает и уточняет эмоциональную сторону деятельности творческой природы, а значит и заостряет интеллект её. У познающего субъекта эмоциональное проникновение способствует выявлению сходства объектов мира, его элементов, развитию остроты чувств и различий мира, его сущностных сторон. В этом процессе познания субъект выступает в своем эмоциональном и интеллектуальном богатстве. В зависимости от сферы деятельности человека возникает возможность развития различных сторон познавательных способностей. Например, начальная художественная деятельность, сфера искусства развивают у субъекта ассоциативность, парадоксальность, образность мышления, метафоричность, а в научной деятельности развивают логику, высокий уровень абстрактного мышления. Дальнейшее развитие любой интеллектуальной системы выводит субъекта на новый уровень познания (понимания). Информация связана с *пониманием*, а не только с объяснением. Объяснение выявляет «суть дела», а понимание смысл человеческой деятельности, её смыслообразование. Понимание не сводится к познанию и интуиции. Они органично сплавлены в эстетической рефлексии при отражении целого. Эстетическая ценность выступает как способ избирательности к определенным фактам, исходя из тех или иных установок (ментальности) художника. Понимание связано с предпониманием, с интуитивным восприятием целого, дорефлексивным содержанием целого. Предпонимание обусловлено традицией духовного опыта общества (или её искажением), личностными особенностями художника (С. Дали). Понимание способствует формированию самосознания в стихии языка, в эстетизации жизни. Надо полагать, что это в свою очередь выводит рефлексию субъекта на более высокий уровень, усложняя её структуру. Дальнейшее развитие рефлексии связано с изменением эстетического состояния, возникновения понятий, абстрактным мышлением. Абстрагирование же даёт глубину частности. Процесс выделения конкретности – это многосторонний обхват объекта как некоторого целого. Абстрагирование способствует развитию вариативности отношений творческого человека. Появление идеи есть результат идеального отражения объекта и целенаправленной деятельности по его реализации. Появление же идеи означало рождение мысли, достигшей высшей степени объективности, оптимальной полноты и конкретности. Идея – это конец знания и начало вещи, её созидание.

Специфика эстетических отношений скрыта не просто в чувственных отражениях действительности через физиологию пяти органов, а через духовный мир эмоций, сформированных общественными интересами. В этом плане интерес есть проявление субъективного оценочного отношения к отражаемому. Специфика эстетических интересов проявляется в том, что в их сфере наши взаимосвязи с действительностью непосредственно соотносены с конкретными переживаниями и осмысленным действием, которое реализуется через идеалы совершенного, гармонии, пропорциональности, соразмерности, ритма, принципа красоты, т.е. упорядоченную формообразующую деятельность человека. Современные исследователи Ф. Тернер и Э. Пёппель выявили общеизвестные особенности, которые вместе взятые составляют сложную и непривычную картину деятельности человеческого сознания (мозга), его творческих возможностей [12, с. 73 – 79]. Наш мозг отвечает только на его собственные вопросы: «из чего состоит свет – из волн или из частиц?». Существуют и *более глубокие основы* передачи информации – радиальные струны электрона [13, с.60]. Важно выяснить все внутренние связи системы мозга, например, память – самое таинственное у человека [14].

Переработка информации в нашем мозгу организована иерархически. В нейронных «колонках» сенсорной коры правдоподобный образ действительного мира (образы правого полушария мозга) воссоздается данной системой нервных клеток. Этот процесс состоит в своем усложнении из более простых нейронных сервомеханизмов. «Итак, именно галтические аппараты обеспечили родовому человеку тренинг способности к линейно – дискретным построениям. В галтических кодах навык линейно – дискретного конструирования доводился до автоматизма:

отпечатывался в матрицах долгосрочной памяти, становился культурно наследуемым достоянием. Нервной организации человека присуще сильнее фиксировать то, что повторяется чаще. Именно в силу миллионнократного повторения гаптические коды эволюционировали в утилитарную орудийную деятельность. Опирающаяся на гаптические коды конструктивная деятельность, разворачивающаяся в трехмерном пространстве, экземплифицировала («оединчивала») когнитивные образы, делая их проверяемыми «здесь и теперь». Многократные проверки когнитивных образований, представленных в телесном виде, делали их коммуницируемыми, передаваемыми от человека к человеку, а приобретающие коммуникативную функцию гаптические коды превращались в наследуемую форму культуры» [15, с. 77]. Неотъемлемое свойство мозга – рефлексирование. В пределах своей целостной организации он сам себя настраивает и сам себя организует, то есть сознание человека находится в противоречии между мозгом как наблюдателем самого себя и мозгом как предметом наблюдения. «Интеллектуальные интенции можно определить как целесообразные действия сознания, способные привести к искомому результату. Ценность и устойчивость действий заключена в их эффективности. Очевидно, что в это понятие входит как «интуитивное озарение», прыжок через ряды смыслов, так и способность к анализу и синтезу в целях

получения искомого результата. Способность к интеллектуальным интенциям свойственна всем людям. Различна лишь их интенсивность» [16, с. 258]. По мере созидания социокультурного окружения развиваются новые способы использования мозга, когда изменяется и само человеческое общество. Разумеется, что творческое мышление субъекта эстетической деятельности выражает различный материал тезауруса при отражении природных и социальных реалий. «Лежащие в основе правил выводы – императивы, по-видимому, носят врожденный характер и закреплены в нашем генетическом наследии» [17, с. 133–134].

Итак, современной нейробиологией установлено, что субстанциональная основа мозга чувствительна к рассогласованию программ поведения, с его результатами. Целостное понимание проблемы должно рассматривать фундаментальное единство процессов, лежащих в основе всех функций человеческого организма. Оно формирует новый образ мышления. Выявление логического стержня данной проблемы указывает на единство сознания и деятельности, психических процессов и движения, когда происходит интериоризация во внутреннюю деятельность человека. Эстетическое отношение в своем генезисе выражало некоторое универсальное, целостное историческое состояние общества и конкретного творческого человека, развитие гармонии материальной и духовной практики.

Библиографический список

1. Бубер М. *Я и Ты*. Москва: Высшая школа, 1993.
2. Автономова Н.С. Миф: хаос и логос. *Заблуждающийся разум?: Многообразие вненаучного знания*. Москва: Политиздат, 1990: 30 – 57.
3. Леонтьев А.Н. О путях исследования восприятия. *Восприятие и деятельность*. Москва: МГУ, 1976: 3 – 27.
4. Решетникова Е.В., Ежов В.С. Научный потенциал образной целостности метафоры. *Философия образования*. Новосибирск, 2007; № 3 (20): 52 – 58.
5. Решетникова Е.В. *Метафора в постклассическом познании*. Новосибирск: НГАСУ, 2013.
6. Потебня А.А. *Мысль и язык*. Москва: Лабиринт, 2007.
7. Консон Г.Р. *Феномен интеллектуала – убийцы в литературе 19 – 20 веков как проявление катастрофизма в сознании личности*. Москва: Нобель-пресс, 2014.
8. Каган М. С. Эстетическое сознание как феномен культуры. Культура и эстетическое сознание. *Тезисы докладов межвузовской конференции*. Петрозаводск: ПетрГУ, 1989: 16 – 27.
9. Кант И. *Собрание сочинений*: в 6 т. Москва: Мысль, 1966. Т. 5: 322 – 323.
10. Кант И. Критика способности суждения. *Основы метафизики нравственности*. Москва: Мысль, 1999.
11. Бехтерева Н.П. *Магия мозга и лабиринты жизни*. Москва: АСТ; Санкт-Петербург: Сова, 2007.
12. Тернер Ф., Пёппель Э. Поэзия, мозг и время. *Красота и мозг: Три вечных наслаждения*. Москва: Мир, 1995: 73 – 155.
13. Оковешников В.И., Ромм В.В. *Инженерия шаманизма*. Москва: «Перспектива», 2014.
14. Пригожин И. Очеловечивание человека, креативность природы и креативность человека. *Вызов познанию: стратегия развития науки в современном мире*. Москва: Наука, 2004.
15. Режабек Е.Я. *Мифомышление (когнитивный анализ)*. Москва: Едиториал, УРСС, 2003.
16. Суворов Н.Н. Интеллектуальные интенции как архаические стратегии. *Тезисы докладов межвузовской конференции*, 17– 18 ноября. Санкт-Петербург: Издательство СПб, 2006: 258 – 270.
17. Меркулов И.П. *Когнитивная эволюция*. Москва: РОСПЭН, 1999.

References

1. Buber M. *Ya i Ty*. Moskva: Vysshaya shkola, 1993.
2. Avtonomova N.S. Mif: haos i logos. *Zabluzhdayushchisya razum?: Mnogoobrazie vnenauchnogo znaniya*. Moskva: Politizdat, 1990: 30 – 57.
3. Leont'ev A.N. O putyakh issledovaniya vospriyatiya. *Vospriyatie i deyatel'nost'*. Moskva: MGU, 1976: 3 – 27.
4. Reshetnikova E.V., Ezhov V.S. Nauchnyy potencial obraznoy celostnosti metafory. *Filosofiya obrazovaniya*. Novosibirsk, 2007; № 3 (20): 52 – 58.
5. Reshetnikova E.V. *Metafora v postklassicheskom poznanii*. Novosibirsk: NGASU, 2013.
6. Potebnya A.A. *Mysl' i yazyk*. Moskva: Labirint, 2007.
7. Konson G.R. *Fenomen intellektuala – ubijcy v literature 19 – 20 vekov kak proyavlenie katastrofizma v soznanii lichnosti*. Moskva: Nobel'-press, 2014.
8. Kagan M. S. 'Esteticheskoe soznanie kak fenomen kul'tury. Kul'tura i 'esteticheskoe soznanie. *Tezisy dokladov mezhvuzovskoy konferencii*. Petrozavodsk: PetrGU, 1989: 16 – 27.
9. Kant I. *Sobranie sochinenij*: v 6 t. Moskva: Mysl', 1966. T. 5: 322 – 323.
10. Kant I. Kritika sposobnosti suzhdeniya. *Osnovy metafiziki nraivstvennosti*. Moskva: Mysl', 1999.
11. Behtereva N.P. *Magiya mozga i labirinty zhizni*. Moskva: AST; Sankt-Peterburg: Sova, 2007.
12. Turner F., Peppel 'E. Po'ezhiya, mozg i vremya. *Krasota i mozg: Tri vechnykh naslazhdeniya*. Moskva: Mir, 1995: 73 – 155.
13. Okoveshnikov V.I., Romm V.V. *Inzheneriya shamanizma*. Moskva: «Perspektiva», 2014.
14. Prigozhin I. Ochelovechivanie cheloveka, kreativnost' prirody i kreativnost' cheloveka. *Vyzov poznaniyu: strategiya razvitiya nauki v sovremenom mire*. Moskva: Nauka, 2004.
15. Rezhabeck E.Ya. *Mifomyshlenie (kognitivnyy analiz)*. Moskva: Editorial, URSS, 2003.
16. Suvorov N.N. Intellektual'nye intencii kak arhaicheskie strategii. *Tezisy dokladov mezhvuzovskoy konferencii*, 17- 18 noyabrya. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPb, 2006: 258 – 270.
17. Merkulov I.P. *Kognitivnaya 'evolyuciya*. Moskva: ROSP'EN, 1999.

Статья поступила в редакцию 02.06.17

УДК 159.96

Loginova S.V., junior researcher, Institute of Physiology and Basic Medicine (Novosibirsk, Russia),
E-mail: loginovasvv@gmail.com

REVIEW OF THE RESEARCH ON CHILD WELL-BEING. The article provides information and analytical review of theoretical approaches and empirical research on child well-being. The author provides comprehensive analysis of accumulated at the present time knowledge on the main indicators and factors of the child's psychological well-being. Three main current trends are identified:

1) child psychological well-being is examined as a multidimensional construct that incorporates different aspects of children's lives (social, behavioral, emotional); 2) the importance of subjective indicators of well-being; 3) focus on positive aspects of children's lives and environmental protective factors which can be used to improve children's quality of life and well-being.

Key words: children, psychological well-being.

С.В. Логинова, мл. науч. сотр., Научно-исследовательский институт физиологии и фундаментальной медицины, г. Новосибирск, E-mail: loginovasvv@gmail.com

ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 16-06-00022

В работе представлен информационно-аналитический обзор теоретических подходов и эмпирических исследований, посвященных изучению психологического благополучия детей. Приводится всесторонний анализ накопленных к настоящему моменту в мировой психологии знаний об основных показателях психологического благополучия детей. Выделены ключевые положения современных подходов: 1) многомерность изучения психологического благополучия детей как понятия, объединяющего множество различных аспектов жизни ребёнка (социальный, поведенческий, эмоциональный); 2) важность учёта субъективных показателей благополучия; 3) изучение сильных сторон в развитии детей и средовых факторов защиты, которые можно использовать для улучшения качества жизни и благополучия детей.

Ключевые слова: дети, психологическое благополучие.

Детское благополучие («child well-being») активно исследуется в международном сообществе при изучении медицинских, социальных и психологических аспектов развития детей, а также при изучении вопросов, связанных с правами детей, улучшением их жизни, разработкой соответствующей социальной и экономической политики [1]. Эксперты различных специальностей пришли к согласию в том, что детское благополучие – это многомерное понятие, объединяющее в единое целое материальные, физические, психические, психологические и социальные аспекты средовых условий и развития ребёнка в целом, а также политические права и возможности для развития [2]. Подчеркивается, что детское благополучие напрямую связано с правами и потребностями ребёнка, охватывает соответствующие возрасту задачи и условия развития, связанные с текущим качеством жизни и создающие основу для здоровья и успешности в будущем [3].

Российские исследователи благополучия используют понятие «психологическое благополучие», которое понимается как мера реализации личностного потенциала человека, развития его способностей и умений, которые осуществляются в результате эффективной защиты и поддержки со стороны семьи, местного сообщества, широкого социума и государства [4; 5]. А.В. Воронина предлагает структурно-уровневый подход к исследованию проблемы благополучия человека, и рассматривает психологическое благополучие как системное качество человека, проявляющееся на четырех уровнях: соматическое здоровье, социальная адаптированность, психическое и психологическое здоровье [4]. Под психологическим здоровьем в данном контексте понимается психологический аспект психического здоровья, т. е. те процессы, которые «позволяют человеку в будущем достичь зрелости, прибывать в постоянном саморазвитии, подойти к осуществлению своей жизненной задачи» [4]. Следует отметить, что в России исследования психологического благополучия проведены у взрослых людей, студентов и подростков [5], в то время как психологическое благополучие детей дошкольного и младшего школьного возраста изучено в меньшей степени. При этом исследователи отмечают, что во всем мире потребность в гармоничном взаимодействии ребёнка со средой приобретает особую остроту вследствие возрастания нестабильности среды, непредсказуемости тенденций развития, появления новых факторов риска.

Долгое время внимание исследователей психологического благополучия детей было сосредоточено на поведенческих и эмоциональных проблемах и расстройствах психического здоровья; в связи с этим интенсивно изучали факторы риска, способствующие возникновению отклонений в процессе развития ребёнка [2]. В последние годы происходит переориентация на изучение сильных сторон в развитии детей, факторов защиты, тех возможностей, которые можно использовать для улучшения качества жизни и благополучия детей [6]. Изучение показателей качества жизни детей, позволило выделить два главных компонента детского благополучия: объективные показатели и субъективная оценка благополучия. Многочисленные исследования сориентированы на выявление важных объективных показателей или индикаторов детского благополучия [1]. В то же время иссле-

дователи пришли к согласию в том, что необходимо учитывать и показатели субъективного благополучия, которые позволяют выявить факторы благополучия, успешности и здоровья с точки зрения самих детей [7; 8]. Субъективно оцениваемое благополучие является важным компонентом благополучия в целом, оно позволяет прогнозировать объективные последствия и исходы, однако оценка субъективного благополучия с помощью самоотчетов возможна у детей с 8 лет [8].

Среди объективных показателей детского благополучия выделяют такие основные категории, как материальное благополучие семьи, состояние здоровья и безопасность ребёнка, возможности получения образования, взаимодействия с другими людьми (с семьей, сверстниками и взрослыми), особенности поведения (пережитое насилие, рискованное поведение); каждая из этих категорий включает в себя несколько частных показателей [1; 2; 3; 7]. Такие показатели как «структура семьи» и «семейные отношения», «отношения со сверстниками», «пережитое насилие», «эмоциональное благополучие» и «рискованное поведение» напрямую связаны с психологическим развитием и благополучием ребёнка в целом [5].

Несмотря на то, что детское благополучие начали изучать сравнительно недавно, эта исследовательская область стремительно развивается и расширяется. Первые исследования благополучия детей проводили в США, начиная с 1975 года, что привело к созданию «Индекса детского благополучия» (The US Child Well-Being Index) [7]. В результате многолетних исследований качества жизни и благополучия детей и подростков, было выделено двадцать восемь индикаторов, которые объединяются в семь доменов: 1) материальное благополучие семьи; 2) здоровье; 3) социальные (семейные) взаимоотношения; 4) безопасность и рискованное поведение (курение, употребление алкоголя и других психоактивных веществ); 5) академическая успеваемость; 6) социальная жизнь (воспитание в детском саду, обучение в учебных заведениях); 7) эмоциональное и духовное благополучие.

Международные организации, например исследовательский центр «Инночети» Детского фонда ООН, активно проводят изучение качества жизни и благополучия детей для анализа ситуаций в разных странах и межкультурных сравнений [1]. В данных исследованиях концепция детского благополучия основывается на положениях Конвенции ООН о правах ребёнка, в связи с чем бедность по уровню доходов семьи долгое время являлась определяющим фактором при измерении общего уровня благополучия детей. В последнее десятилетие проводят всесторонний анализ качества жизни и благополучия детей и подростков в промышленно развитых странах, используя 40 различных показателей, которые объединяют в 6 параметров: материальное благополучие, состояние здоровья и защищенность, образовательные возможности, отношения в семье и со сверстниками, поведенческие факторы риска, а также субъективное восприятие благополучия подростками [1]. Официальная статистика показателей благополучия детей является одним из важных источников данных, но имеет ряд существенных ограничений, поскольку в ней представлены только социологические и эпидемиологические

данные. Так, например, в таком важной сфере как «отношения в семье» учитывают состав, структуру семьи, и ответы детей на вопрос о том, как часто они ужинают вместе с родителями и общаются на свободные темы, в то время как данные о важнейших предикторах проблем поведения детей (методах родительского воспитания, уровне тревоги и депрессии у родителей) не учитываются.

Коллектив американских исследователей разработал «Индекс позитивного благополучия» ребёнка на основе национального исследования здоровья детей и подростков: авторы разделили показатели благополучия на собственно благополучие ребёнка и средовые переменные; в первом компоненте учитывают то, как дети себя чувствуют, во втором – все средовые условия, являющиеся фактором риска или создающие основу для благополучия ребёнка [9]. Среди показателей детского благополучия авторы выделяют такие как физическое здоровье (общее состояние здоровья, вес, рост, здоровый образ жизни); психологическое здоровье (наличие эмоциональных или поведенческих проблем, копинг-стратегии, представление о будущем); социальные отношения (участие в совместной деятельности с другими людьми, просоциальное поведение, дружба со сверстниками); интеллектуальные ресурсы (способности ребёнка к обучению). К характеристикам среды, влияющим на благополучие ребёнка (авторы также называют данный компонент «средовым благополучием»), относят такие важнейшие показатели как особенности семьи (структура, отношения с членами семьи) и широкого социального окружения (благополучие района, в котором проживает семья, и социальный статус проживающих там людей), а также социально-демографические характеристики семьи.

Исследователи проблемы психологического благополучия детей едины во мнении, что психологическое здоровье – один из важнейших компонентов благополучия ребёнка [7; 9], поскольку оно является необходимым условием полноценного функционирования и развития человека в процессе всей жизни. Важнейшими компонентами психологического здоровья детей являются гармония в эмоциональной и поведенческой сферах, внимание взрослых к внутреннему миру ребёнка, его увлечениям и интересам, адаптированность ребёнка в обществе [10], а также сбалансированность внутренних и внешних особенностей развития личности ребёнка, успешность в разных видах деятельности, адекватное социальное поведение. Принципиальное различие терминов «психическое здоровье» и «психологическое здоровье» состоит в том, что первый характеризует отдельные психические процессы и механизмы, второй – относится к личности в целом, находится в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа [10]. Психологически здоровые дети получают радость от жизни, успешно развиваются и функционируют в семье, в детском саду или школе, умеют устанавливать дружеские отношения, успешны в занятиях в свободное время и свободны от инвалидизирующих признаков психопатологии [6; 10].

Базовые предпосылки психологического здоровья человека закладываются в самом раннем периоде детства. Основоположник теории привязанности Джон Боулби доказал, что ранние отношения ребёнка с близким взрослым во многом определяют психологическое здоровье и социальную жизнь как в детском возрасте, так и во взрослом. Теплые, близкие и продолжительные отношения, в которых ребёнок и его близкий взрослый находят удовлетворение и радость, создают основу для дальнейшего благополучного развития ребёнка, формирования его поисковой активности, благодаря которой развиваются разнообразные способы совладающего поведения, что в конечном счете обеспечивает успешную адаптацию как на внутриличностном уровне, так и в процессе социального взаимодействия с другими людьми. Современные российские исследователи благополучного развития детей и подростков также подчеркивают значимость первичной социализации ребёнка, в ходе которой наиболее активно происходит накопление базовых внутренних ресурсов (когнитивных, эмоциональных, поведенческих, ценностных), повышающих устойчивость к жизненным трудностям [11]. Опираясь на экологическую модель развития человека Ури Бронфенбреннера, В.А. Самойлова рассматривает источники ресурсов, необходимых ребёнку для жизни, на пяти уровнях экологического окружения ребёнка (микро-, мезо-, экзо- и макроуровнях), при этом ведущая роль в формировании психологического здоровья в детском возрасте по мнению В.А. Самойловой принадлежит подси-

стемам микроуровня, которые отражают контактное взаимодействие ребёнка с близким, наиболее значимым для его развития окружением [11].

Выделяют четыре основные сферы проблем психологического здоровья детей [6]: 1) поведенческие проблемы; 2) эмоциональные проблемы; 3) трудности в социальных отношениях; 4) задержки развития. Данные сферы не являются изолированными друг от друга, и у многих детей могут быть проблемы в нескольких сферах одновременно [6]. Как показали многочисленные эмпирические исследования, нарушения психологического здоровья детей могут быть объединены в две большие размерности: интернальные и экстернальные проблемы [6; 12]. Интернальные проблемы включают в себя эмоциональные отклонения (в виде тревоги, страхов, нарушения сна, депрессии, сниженного настроения, психосоматических симптомов) и трудности взаимоотношений с другими людьми, в особенности со сверстниками, а экстернальные проблемы объединяют в себе поведенческие нарушения, наносящие вред другим (деструктивное, вызывающее, агрессивное или антисоциальное поведение) и гиперактивность / невнимательность [6]. Все эти проблемы представляют собой непрерывные количественные характеристики, которые в той или иной мере имеются у всех детей, но при высокой выраженности они снижают приспособленность детей и подростков, затрудняют их адаптацию, препятствуют их оптимальному развитию на когнитивном, эмоциональном или поведенческом уровнях [6]. Так, например, российские исследования показали, что дети дошкольного возраста, у которых складываются успешные взаимоотношения со сверстниками (о чем свидетельствуют участие в совместной со сверстниками деятельности и оценка ребёнка другими детьми как дружелюбного), отличаются высоким уровнем эмоционального благополучия и уверенностью в себе [13].

Таким образом, психологическое здоровье детей рассматривается как один из главных показателей благополучия, поскольку с помощью него оценивают, насколько успешно ребёнок развивается и функционирует в семье, в детском саду или школе, умеет устанавливать дружеские отношения, успешен в обучении и в занятиях в свободное время. Среди исследователей детского благополучия достигнуто согласие в том, что с помощью оценки интернальных и экстернальных проблем возможно достаточно полно и разносторонне оценить не только наличие проблем в поведенческой, эмоциональной и социальной сферах, но и психологическое здоровье, которое понимается как низкий уровень выраженности данных проблем, успешность адаптации в обществе и оптимальное развитие на социальном, эмоциональном или поведенческом уровнях.

Таким образом, несмотря на разнообразие подходов к определению благополучия детей и различия в используемых показателях и общих индексах, можно выделить несколько ключевых положений, на которых основаны современные подходы. Во-первых, исследователи детского благополучия опираются на экологическую модель развития человека, в которой рассматривается взаимовлияние экологических систем разного уровня иерархии, или на положения Конвенции ООН о правах ребёнка, в обоих случаях благополучие понимают как многомерное междисциплинарное понятие, объединяющее множество различных аспектов жизни ребёнка. Во-вторых, особую важность приобретают субъективные показатели благополучия, которые позволяют выявить факторы успешности и здоровья с точки зрения самих детей, а также прогнозировать объективные последствия и исходы [7; 8]. Однако поскольку субъективное благополучие определяется с помощью самоотчетов, его оценка возможна начиная с 8 лет [8]. В-третьих, международное сообщество признает важность изучения сильных сторон в развитии детей («позитивных показателей благополучия») и тех средовых факторов защиты, которые можно использовать для улучшения качества жизни и благополучия детей [6].

Следует отметить важнейшие объективные показатели благополучия детей, которые учитывают во всех подходах: достаток семьи, состояние здоровья и безопасность детей, образовательные возможности, психологическое здоровье (наличие эмоциональных или поведенческих проблем, рискованное поведение) и социальные отношения (в семье и со сверстниками). Некоторые из этих показателей, такие как материальное благополучие, физическое здоровье и возможность получения образования, являются предметом социологических и эпидемиологических ис-

следований, в то время как другие показатели, такие как психологическое здоровье и особенности взаимоотношений с другими людьми, можно наиболее полно изучить, используя психологические методы.

Обобщая данные теоретических и эмпирических исследований, проведённых в России и за рубежом, автор предлагает изучать психологическое благополучие ребёнка дошкольного возраста в 4-х плоскостном измерении с помощью оценки: 1) вы-

раженности просоциального поведения как показателя социальной компетентности ребёнка; 2) уровня проблем интернального спектра как показателя степени эмоционального благополучия ребёнка; 3) уровня проблем экстернального спектра как показателя степени поведенческого благополучия ребёнка; 4) влияния проблем на функционирование в основных сферах жизни (дружеских отношениях, обучение и занятия в свободное время, домашняя жизнь, субъективное страдание и бремя для семьи).

Библиографический список

1. ЮНИСЕФ. Проблема детской бедности в перспективе. Обзор благополучия детей в богатых странах. Флоренция: Исследовательский центр ЮНИСЕФ «Инноченти», 2007.
2. Comparative Child Well-being across the OECD. *Doing Better for Children*. Paris: OECD Publishing, 2009.
3. Fauth B., Thompson M. Young Children's Well-Being: Domains and Contexts of Development from Birth to Age 8. London: National Children's Research Centre, 2009.
4. Воронина А.В. Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы. Диссертация ... кандидата психологических наук. Томск, 2002.
5. Психологическое благополучие ребёнка в современном обществе: монография. М.В. Сафронова, В.Б. Кузнецова, Е.А. Козлова, О.А. Ахметова, А.В. Варшал. Новосибирск: Издательство НГТУ, 2016.
6. Гудман Р., Скотт С. Детская психиатрия: практическое руководство. Москва: ТридаХ, 2008.
7. Land K. C., Lamb V. L., Zheng H. How are the Kids Doing? How do We Know? Recent Trends in Child and Youth Well-Being in the United States and Some International Comparisons. *Social Indicators Research*. 2009; T. 100; № 3: 463 – 477.
8. Rees G., Goswami H., Bradshaw J. *Developing an index of children's subjective well-being in England*. London: Children's Society, 2010.
9. Moore K. A., Murphey D., Bandy T. Positive child well-being: An index based on data for individual children. *Maternal and child health journal*. 2012; T. 16; № 1: 119 – 128.
10. Дубровина И.В. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности. *Вестник практической психологии образования*. 2009; 3: 17 – 21.
11. Самойлова В. А. Адаптация личности в современном обществе и проблема психологического здоровья детей и подростков. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2014; 167: 41 – 54.
12. Slobodskaya H.R., Akhmetova O.A. Personality development and problem behavior in Russian children and adolescents. *International Journal of Behavioral Development*. 2010; T. 34; № 5: 441 – 451.
13. Чеснокова Е.П. Роль межличностных отношений со сверстниками в становлении психологического здоровья старших дошкольников. *Вестник Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова*. 2010; T. 35; № 1: 63 – 69.

References

1. YuNISEF. Problema detskoj bednosti v perspektive. *Obzor blagopoluchiya detej v bogatyh stranah*. Florenciya: Issledovatel'skij centr YuNISEF «Innochenti», 2007.
2. Comparative Child Well-being across the OECD. *Doing Better for Children*. Paris: OECD Publishing, 2009.
3. Fauth B., Thompson M. Young Children's Well-Being: Domains and Contexts of Development from Birth to Age 8. London: National Children's Research Centre, 2009.
4. Voronina A.V. *Ocenka psihologicheskogo blagopoluchiya shkol'nikov v sisteme profilakticheskoy i korrekcionnoj raboty psihologicheskoy sluzhby*. Dissertatsiya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Tomsk, 2002.
5. *Psihologicheskoe blagopoluchie rebenka v sovremennom obschestve*: monografiya. M.V. Safronova, V.B. Kuznecova, E.A. Kozlova, O.A. Ahmetova, A.V. Varshal. Novosibirsk: Izdatel'stvo NGTU, 2016.
6. Gudman R., Skott S. *Detskaya psixiatriya: prakticheskoe rukovodstvo*. Moskva: TriadaX, 2008.
7. Land K. C., Lamb V. L., Zheng H. How are the Kids Doing? How do We Know? Recent Trends in Child and Youth Well-Being in the United States and Some International Comparisons. *Social Indicators Research*. 2009; T. 100; № 3: 463 – 477.
8. Rees G., Goswami H., Bradshaw J. *Developing an index of children's subjective well-being in England*. London: Children's Society, 2010.
9. Moore K. A., Murphey D., Bandy T. Positive child well-being: An index based on data for individual children. *Maternal and child health journal*. 2012; T. 16; № 1: 119 – 128.
10. Dubrovina I.V. Psihicheskoe i psihologicheskoe zdorov'e v kontekste psihologicheskoy kul'tury lichnosti. *Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya*. 2009; 3: 17 – 21.
11. Samojlova V. A. Adaptatsiya lichnosti v sovremennom obschestve i problema psihologicheskogo zdorov'ya detej i podrostkov. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. 2014; 167: 41 – 54.
12. Slobodskaya H.R., Akhmetova O.A. Personality development and problem behavior in Russian children and adolescents. *International Journal of Behavioral Development*. 2010; T. 34; № 5: 441 – 451.
13. Chesnokova E.P. Rol' mezhluchnostnyh otnoshenij so sverstnikami v stanovlenii psihologicheskogo zdorov'ya starshih doshkol'nikov. *Vestnik Mogilevskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.A. Kuleshova*. 2010; T. 35; № 1: 63 – 69.

Статья поступила в редакцию 30.05.17

УДК 159

Pavlyutenkova O.A., senior teacher, Department of Economy and Management, Elektrostal Institute, Branch of Moscow Polytechnic University (Elektrostal, Russia), E-mail: olgapavl@mail.ru

INVOLVEMENT OF MEMBERS OF THE TRADE UNION AS A DETERMINANT OF THE INTERGROUP ADAPTATION OF THE DIFFERENTIATED GROUPS OF TRADE UNION ORGANIZATIONS OF EDUCATION. The article reveals the results of approbation of the model of involvement in trade union movement as the detectors of the interdisciplinary adaptation of disreputable groups in educational organizations. The empirical research is carried out in the primary trade union organizations of 4 universities and 7 general education schools in Moscow, a total of 629 people: 205 teachers, 260 students, 164 teachers, 37 of them young teachers. Each group in the course of the interdepartmental adaptation has its own structure of involvement. Depending on the appropriateness of the group to the generation and the established level of efficiency of the union membership, the ordering of components is determined, and their completeness. In more effective organizations the structure of involvement is stable. In less effective union organizations have a changeable structure, the components of involvement are chaotic. The stability and stability of the structure of the involvement of disrupted groups in the union organization determine its detection of interdepartmental adaptation.

Key words: involvement in trade union movement, activity of union, inter-group adaptation in organizations, trade union, social partnership.

О.А. Павлютенкова, ст. преп. каф. «Экономика и управление» Электростальского института (филиала) Московского политехнического университета, г. Электросталь, E-mail: olgapavl@mail.ru

ВОВЛЕЧЁННОСТЬ ЧЛЕНОВ ПРОФСОЮЗА КАК ДЕТЕРМИНАНТА МЕЖГРУППОВОЙ АДАПТАЦИИ РАЗНОПОКОЛЕННЫХ ГРУПП ПРОФСОЮЗНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлены результаты апробации модели вовлечённости в профсоюзное движение как детерминанты межгрупповой адаптации разнопоколенных групп в образовательных организациях. Эмпирическое исследование выполнено в первичных профсоюзных организациях 4-х вузов и 7 общеобразовательных школ г. Москвы, общая выборка 629 чел.: 205 преподавателей, 260 студентов, 164 учителя, из них 37 молодых учителей. Каждая группа в ходе межгрупповой адаптации имеет свою структуру вовлечённости. В зависимости от принадлежности группы к поколению и сложившемуся уровню эффективности профсоюзного членства определён ранговый порядок компонентов, их наполненность. В более эффективных организациях структура вовлечённости стабильная. В менее эффективных профсоюзных организациях – структура изменчивая, компоненты вовлечённости хаотичные. Сбалансированность и стабильность структур вовлечённости разнопоколенных групп в профсоюзной организации определяют её детерминацию межгрупповой адаптации.

Ключевые слова: вовлечённое движение, деятельность профсоюза, межгрупповая адаптация в организации, профсоюз, социальное партнерство.

Вовлечённость членов профсоюза определяется как долговременное эмоциональное состояние, обусловленное совпадением ценностей профсоюзной организации с их жизненными ценностями, представлениями о профсоюзе.

Проведённый теоретический анализ позволил создать модель детерминации вовлечённости в профсоюзное движение межгрупповой адаптации (МГА) разнопоколенных групп в первичных профсоюзных организациях (ППО) образования. Модель экспериментально проверена в реальных условиях вузов и школ г. Москвы в 2016-2017 годах. Было опрошено 629 чел. – членов профсоюза: 260 студентов, 205 преподавателей четырех московских вузов, 164 учителя, из них 37 молодых учителей семи общеобразовательных школ г. Москвы [1; 2]. Опрос проводился по авторской методике, в которую вошли: опрос, математико-статистическая обработка результатов (как по специально разработанной электронной программе, так и с помощью стандартных пакетов), интерпретация результатов по разработанной на основании теоретической модели схеме. Многоуровневый диагностический инструмент представлялся опрашиваемым в форме анкеты, включающей (по порядку расположения в анкете):

- 1) исследование социальных представлений;
- 2) диагностика организационной культуры (ОК);
- 3) изучение мотивационного профиля;
- 4) собственно изучение компонентов включенности;
- 5) изучение эффективности деятельности первичной профсоюзной организации.

В качестве независимой переменной эксперимента выступил сложившийся уровень эффективности профсоюзных организаций по критерию членства и возраст участников (преподаватели и учителя). Зависимой – компоненты вовлечённости (эмоциональный, когнитивный, поведенческий) и МГА взаимодействующих групп (показатели ОК, мотивационного профиля и социальных представлений). Результирующей зависимой переменной является взаимосвязь компонентов вовлечённости с МГА разновозрастных групп. Простейшим способом обработки результатов является применение t-критерия Стьюдента.

Структурно модель детерминации вовлечённости в профсоюзное движение МГА разнопоколенных групп в ППО образования состоит из компонентов:

- Во-первых, главная цель МГА групп с различным статусом – оптимальное управление профсоюзной организацией [3].
- Во-вторых, МГА между группами взаимодействия, выделенными по критерию возраста, который во многом определяет статус в образовательной организации. В вузе: преподаватели – студенты. В школе: молодые учителя (до 35 лет) – остальные учителя.
- В-третьих, группы взаимодействия, имеющие собственную структуру [4], наглядно представленные в образе пирамиды: ОК – основание пирамиды; вовлечённость членов профсоюза – высота пирамиды. При этом содержание вовлечённости выглядит как единое, целое, состоящее из переплетающихся, взаимосвязанных компонентов: когнитивного, эмоционального, поведенческого.

В результате эмпирически определена структура вовлечённости членов профсоюза взаимодействующих групп.

Вовлечённость студентов – членов профсоюза имеет следующую по количественному убыванию структуру: эмоциональный, поведенческий, когнитивный компонент. При этом эффек-

тивные и менее эффективные ППО значимо на уровне $p \leq 0,01$ отличаются лишь количественно, сохраняя общую структуру вовлечённости для этой группы.

Обобщенная структура вовлечённости преподавателей – членов профсоюза имеет следующий вид: поведенческий, когнитивный, эмоциональный компонент. При этом структуры эффективных и менее эффективных ППО значимо на уровне $p \leq 0,05$ отличаются, структура вовлечённости в эффективных организациях: когнитивный, поведенческий, эмоциональный компонент; в менее эффективных – поведенческий, когнитивный, эмоциональный.

Структура вовлечённости учителей – членов профсоюза более эффективных организаций представляется как сочетание когнитивного, поведенческого, эмоционального компонентов, в менее эффективных когнитивный, эмоциональный, поведенческий. Количественно структуры различаются на уровне $p \leq 0,05$.

Структура вовлечённости молодых преподавателей – членов профсоюза представляет собой сочетание эмоционального и равно представленных поведенческого и когнитивного компонентов. В более эффективных по сравнению с менее эффективными все компоненты вовлечённости статистически равно отличаются на уровне $p \leq 0,05$.

Для оценки детерминации вовлечённости членов профсоюза МГА в первичных профсоюзных организациях был проведен факторный анализ результатов. В результате выявлены четыре фактора. Первый фактор (вес 7,057) – мотивация как интегративный механизм вовлечённости в профсоюзное движение. Второй фактор (вес 3,638) – творческий потенциал профсоюзного членства. Третий фактор (вес 2,2308) – размытость, амбивалентность структуры организационной культуры профсоюзной организации. Четвертый фактор (вес 2,600) – когнитивный компонент вовлечённости в профсоюзное движение.

Полученные результаты положены в основание Программы мероприятий по повышению эффективности деятельности Московской городской организации Профсоюза работников народного образования и науки РФ, в которой стратегии роста соотносятся с организационной культурой первичных профсоюзных организаций – базовой компонентой МГА в организациях [5].

На основании полученных результатов социально-психологического исследования и экономического анализа проведён SWOT-анализ деятельности Московской городской организации Профсоюза работников народного образования и науки Российской Федерации (МГО Профсоюза). Основными слабыми сторонами менее эффективных по членству профсоюзных организаций, входящих в состав региональной профсоюзной организации, являются: недовольство членов профсоюза низкими заработными платами; недостаточная эффективность расходования профсоюзных средств (в части слабой информированности членов профсоюза о возможностях МГО Профсоюза, которыми можно воспользоваться); отсутствие обучения профактива, работы с молодежью и недостаточного проведения мероприятий в менее эффективных территориальных и первичных профсоюзных организациях МГО Профсоюза. Недостаточно эффективно расходуются профсоюзные средства. Для активизации вовлечённости членов профсоюза, привлечения новых членов и удержания профсоюзного членства спрогнозированы варианты, по которым может осуществляться развитие деятельности МГО Профсоюза.

Таким образом,

1) в ходе эмпирического исследования разработана и апробирована социально-психологическая модель детерминации МГА разновозрастных групп в образовательных организациях вузов и школ их вовлечённостью в члены профсоюза;

2) доказана детерминированность вовлечённостью членов профсоюза МГА в профсоюзных организациях;

3) определены основные направления повышения вовлечённости членов профсоюза, влияющие на эффективность деятельности профсоюзной организации в контексте МГА разновозрастных групп в образовательной организации. Обоснован научный подход, направленный на активизацию, развитие, поддержание вовлечённости у членов профсоюза.

Библиографический список

1. Булгаков А.В., Чистоходова Л.И., Павлютенкова О.А. Мотивация профсоюзного членства как компонент межгрупповой адаптации студентов и преподавателей в единой профсоюзной организации вуза (часть 1. Студенты: проблема мотивации профсоюзного членства). *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Психологические науки. 2016; 3: 30 – 48.
2. Булгаков А.В., Чистоходова Л.И., Павлютенкова О.А. Мотивация профсоюзного членства как компонент межгрупповой адаптации студентов и преподавателей в единой профсоюзной организации вуза (часть 2. Преподаватели: особенности мотивации профсоюзного членства в контексте межгрупповой адаптации в профсоюзной организации). *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Психологические науки. 2016; 4: 41 – 54.
3. Булгаков А.В. Структура психологических механизмов межгрупповой адаптации как индикатор и инструмент управления развитием организации: социально-когнитивный анализ. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Психологические науки. 2012; 3: 12 – 21.
4. Булгаков А.В. Дизайн группы как возможное интегральное понятие в изучении и управлении межгрупповой адаптацией. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Психологические науки. 2011; 1: 45 – 53.
5. Булгаков А.В. Психологические механизмы межгрупповой адаптации в организации как ресурс управления ее изменениями: социально-когнитивный анализ. *Организационная психология*. 2013; Т. 3; № 1: 46 – 77.

References

1. Bulgakov A.V., Chistohodova L.I., Pavlyutenkova O.A. Motivatsiya profsoyuznogo chlenstva kak komponent mezhgruppovoy adaptatsii studentov i prepodavatelej v edinoj profsoyuznoj organizacii vuza (chast' 1. Studenty: problema motivatsii profsoyuznogo chlenstva). *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Psihologicheskie nauki. 2016; 3: 30 – 48.
2. Bulgakov A.V., Chistohodova L.I., Pavlyutenkova O.A. Motivatsiya profsoyuznogo chlenstva kak komponent mezhgruppovoy adaptatsii studentov i prepodavatelej v edinoj profsoyuznoj organizacii vuza (chast' 2. Prepodavateli: osobennosti motivatsii profsoyuznogo chlenstva v kontekste mezhgruppovoy adaptatsii v profsoyuznoj organizacii). *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Psihologicheskie nauki. 2016; 4: 41 – 54.
3. Bulgakov A.V. Struktura psihologicheskikh mekhanizmov mezhgruppovoy adaptatsii kak indikator i instrument upravleniya razvitiem organizacii: social'no-kognitivnyj analiz. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Psihologicheskie nauki. 2012; 3: 12 – 21.
4. Bulgakov A.V. Dizajn gruppy kak vozmozhnoe integral'noe ponyatie v izuchenii i upravlenii mezhgruppovoy adaptatsiej. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Psihologicheskie nauki. 2011; 1: 45 – 53.
5. Bulgakov A.V. Psihologicheskie mekhanizmy mezhgruppovoy adaptatsii v organizacii kak resurs upravleniya ee izmeneniyami: social'no-kognitivnyj analiz. *Organizatsionnaya psihologiya*. 2013; T. 3; № 1: 46 – 77.

Статья поступила в редакцию 10.04.17

УДК 37.013

Petrova N.F., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia),
E-mail: klinpsych@mail.ru

TEACHING FUTURE PRACTICAL PSYCHOLOGISTS TO WORK WITH STUDENTS PRONE TO INTERNET ADDICTION. The article outlines the directions of training, capable of providing preventive, diagnostic and corrective work with children with Internet addiction, with a penchant for suicide, provoked by "groups of death" in social networks. The author believes that the following measures would be effective: refresher courses for psychologists aimed at building practical skills of work with dependent children, including those involved in social networks negative orientation; carrying out practice-oriented seminars with students psychological and pedagogical professions specialists with extensive rehabilitation centres of positive experience in this direction; involvement of psychologists to work with parents, aimed at laying the foundations of psychological competence in building harmonious parent-child relations.

Key words: psychological dependence, Internet, teenagers, "group of death".

Н.Ф. Петрова, д-р пед. наук, проф. ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь,
E-mail: klinpsych@mail.ru

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ, СКЛОННЫМИ К ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ

В статье обозначены направления работы по подготовке кадров, способных оказывать профилактическую, диагностическую и коррекционную работу с детьми с интернет-зависимостью, со склонностью к суициду, спровоцированной «группами смерти» в социальных сетях. Автор считает, что достаточно эффективными будут следующие меры: организация курсов повышения квалификации для психологов, направленных на формирование практических умений работы с зависимыми детьми, в том числе вовлечённые в социальные сети негативной направленности; проведение практико-ориентированных семинаров со студентами психологических и педагогических специальностей специалистами реабилитационных центров, имеющих большой положительный опыт работы в этом направлении; привлечение психологов к работе с родителями, направленной на формирование основ психологической компетентности в области построения гармоничных детско-родительских отношений.

Ключевые слова: психологическая зависимость, Интернет, подростки, «группы смерти».

Современные подходы к профессиональной подготовке практических психологов предполагает личностную центрированность. Однако анализ содержания профессиональной подготовки показывает, что значительная часть используемых учебных программ, их содержание и методика несколько отста-

ют от современных реалий и не способствуют подготовке будущих психологов к решению проблем в области психического здоровья. Между тем, стремительно меняющаяся реальность современного мира приводит к тому, что перед человечеством возникают всё новые и новые проблемы. При этом наибольшую

тревогу вызывает уровень психического здоровья детей, которое стремительно ухудшается в последнее время. Прежде всего, это связано с формированием у детей зависимости от различного рода гаджетов, социальных сетей.

Особенно ярко эту тенденцию иллюстрирует проведённый недавно в одном из крупных городов эксперимент: детям от 12 до 18 лет, в количестве 68 человек, предложили добровольно провести восемь часов наедине с самим собой, исключив возможность пользоваться средствами коммуникации (мобильные телефоны, интернет). Детям в рамках эксперимента запрещалось включать компьютер, любые гаджеты, радио и телевизор. Но при этом разрешался целый ряд классических занятий: чтение, письмо, игра на музыкальных инструментах, рисование, рукоделие, пение, прогулки и т. п. Автор эксперимента, являющаяся семейным психологом, хотела доказать свою рабочую гипотезу о том, что современные дети не в состоянии сами себя занять и совершенно не знакомы со своим внутренним миром. По правилам проведения эксперимента, дети должны были прийти строго на следующий день и рассказать, как прошло испытание на одиночество. Им разрешалось описывать своё состояние во время эксперимента, записывать действия и мысли. В случае чрезмерного беспокойства, дискомфорта или напряжения психолог рекомендовала немедленно прекратить эксперимент, записать время и причину его прекращения.

Результаты эксперимента оказались шокирующими: из 68 участников до конца эксперимент довели только лишь трое детей – одна девочка и два мальчика. При этом ещё у троих детей возникли суицидальные мысли. Пятеро испытали острые «панические атаки». У 27 наблюдались прямые вегетативные симптомы – тошнота, потливость, головокружение, приливы жара, боль в животе и т. п. Практически каждый испытал чувство страха и беспокойства. Но все эти симптомы прошли, когда дети смогли вновь вернуться к своим привычным занятиям – включили телефоны, вышли в Интернет, зашли в социальные сети [1].

Тем самым данный эксперимент проиллюстрировал огромную степень зависимости детей от Интернета, разного рода гаджетов и компьютерных игр. Причём, он был проведён несколько лет назад, когда ещё не были распространены так называемые «группы смерти», благодаря которым в 2016 году в России наблюдался рост самоубийств среди подростков на 57%!

Психологи и психиатры по-разному классифицируют разновидности интернет-зависимости. Обычно выделяют следующие основные типы Интернет-зависимости у подростков: пристрастие к виртуальному общению и виртуальным знакомствам, преувеличение общения в чатах, форумах и социальных сетях живому общению; навязчивый веб-серфинг – беспорядочные переходы с сайта на сайт; игровая зависимость – разнообразные онлайн-игры и игры по сети.

При этом у учащихся формируются следующие признаки Интернет-зависимости, по которым эту зависимость можно диагностировать: увеличение интервала времени, проводимого за компьютером, нарушения сна, частые резкие перепады настроения, снижение успеваемости в школе, потеря интереса к происходящему вокруг, неадекватное поведение в ответ на предложение выключить компьютер – вплоть до скандала [2].

Интернет-зависимость является аддикцией, т. е. отклонением в поведении, при котором у человека нарушается чувство реальности, теряется ощущение времени, утрачивается критическое мышление, ограничивается руководство своими поступками. Ребёнок становится менее активным, нарушается цикл сна и бодрствования. Наступает психическая и физическая зависимость.

Во многих развитых зарубежных странах (Китай, США, Корея) интернет-зависимость стала столь распространённой, что учёные предлагают относить её к числу заболеваний. В США была создана специализированная клиника для лечения людей с чрезмерной привязанностью к соцсетям и онлайн-играм.

Механизм её формирования очень схож с алкогольной, никотиновой, наркотической, хотя при интернет-зависимости нет прямого действующего вещества. Поэтому формируется не химическая, а психическая зависимость, влияющая на те же рецепторы в центрах удовольствия. В последнее время появился ещё один, самый опасный тип – зависимость от социальных сетей, особенно, от так называемых «групп смерти». 20 марта 2017 года уполномоченный при Президенте РФ по правам ребёнка Анна Кузнецова провела на площадке МЧС России Всероссийское селекторное совещание по проблематике суицидов несовершеннолетних [3]. Как было отмечено, с 2011 по 2015 год

количество самоубийств в России стабильно снижалось на 10% в год. Но в 2016 году произошёл рост на 57%. Одной из причин этого является лавинообразное распространение «групп смерти» в соцсетях».

Специалисты выделяют основные проблемы в работе по противодействию детским суицидам: несовершенство нормативно-правовой базы и методического обеспечения, бесконтрольный доступ несовершеннолетних к сетевым ресурсам, недостаточную квалификацию специалистов, работающих с детьми.

Между тем, о сообществах в соцсетях, подстрекающих подростков к самоубийству, широкой общественности стало известно в мае 2016 года, после публикации в «Новой газете» статьи журналиста Галины Мурсалиевой. Она провела расследование, посвящённое массовому суициду среди подростков, и утверждала, что жертвами «групп смерти» в соцсетях стали 130 детей. Статья вызвала огромный общественный резонанс, дала начало дискуссии о безопасности детей в интернете. В ноябре 2016 года было предъявлено обвинение в доведении до самоубийства администратору закрытой группы «ВКонтакте», который под псевдонимом Филипп Лис высылал подросткам инструкции к некой «игре», финалом которой становился суицид. Следствие установило, что жертвами стали 15 подростков.

Специалисты считают, что причина того, что подростки ищут такого рода острых ощущений, недостаточное внимание со стороны родителей. Если между родителями и ребёнком существуют нормальные, доверительные отношения, он не будет вступать в «группы смерти», подчеркивают психиатры.

Профилактику зависимого поведения необходимо начинать с дошкольного возраста. Очень важно с раннего возраста говорить детям о здоровом образе жизни, о позитивном отношении к самому себе. Показывать личный пример такого отношения.

Как уже было доказано в многочисленных исследованиях, зависимость детей от социальных сетей, наркотиков, чаще всего возникает в тех семьях, где ребёнок не ощущает любви взрослых, их интереса и уважения к его чувствам. Причем, случается это как в семьях социально незащищённых, переживающих материальные трудности – неполных, многодетных, – так и во вполне благополучных. Как следствие, у ребёнка развивается заниженная самооценка, он живет с чувством своей незащищённости перед проблемами взросления, трудностями в школьной жизни, поскольку родители не оказывают ему эмоциональной поддержки. Именно такие дети становятся лёгкими жертвами «групп смерти» [4].

Важную роль в работе с детьми должны играть школьные психологи, социальные педагоги. В то же время многие из них испытывают определённые затруднения в процессе оказания помощи учащимся, вовлечённым «в группы смерти». Это связано с тем, что подобная проблема в таком масштабе возникла сравнительно недавно и требует более комплексного изучения и практических наработок. В настоящий момент максимум, что сейчас проводится в школах, – визуальное выявление детей с признаками членовредительства – прежде всего, с ранами, с порезами, так как было выявлено, что с этих действий начинается «работа» с детьми в «группах смерти» с постепенным доведением их до суицида.

В Ставрополе достаточно грамотно такую работу проводят психологи из Краевого центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции несовершеннолетних. Однако, с учётом массовости данной проблемы среди молодёжи, когда в той или иной степени от психологической зависимости страдает большая часть молодёжи, в том числе от крайней формы зависимости – от «групп смерти» в социальных сетях, то с учётом масштабов данной проблемы, её решение должно носить комплексный характер [4].

Интересен так же опыт Северо-Кавказского федерального университета в проведении совместных семинаров с зарубежными психологами – практиками. Так, в мае 2017 года был проведён круглый стол на тему «Проблемы психологии здоровья в России и США». Его организатором выступила кафедра практической и специальной психологии СКФУ. Ведущей круглого стола выступила специально приглашённый профессор университета Нешнл Льюис (National Louis University) Рамзия Дужински. Подобный обмен опытом вносит существенный вклад в разработку стратегий психокоррекционной работы с детьми, в том числе и с Интернет-зависимыми.

Резюмируя вышеизложенное отметим, что мы видим решение проблемы повышения эффективности подготовки будущих

практических психологов к работе с учащимися, склонными к Интернет – зависимости, в следующих мероприятиях:

1. Прежде всего, на наш взгляд, необходимо ввести, хотя бы в перечень вариативных дисциплин, изучение дополнительных предметов в процессе подготовки практических психологов – криминологии и судебной психиатрии, а так как же спецкурсов, направленных на подготовку психологов к работе с Интернет-зависимыми детьми, детьми, склонными к суициду.

2. Организовать более активное привлечение волонтеров из числа студентов различных специальностей к проведению просветительской работы со школьниками, направленной на профилактику Интернет- зависимости среди молодежи.

3. В тематику курсов повышения квалификации для практических психологов внести разделы, направленные непосредственно на формирование практических умений работы с зависимыми детьми, в том числе Интернет-зависимыми, привлекая к преподаванию наиболее продвинутых в этом отношении психологов-практиков.

4. Проведение практико-ориентированных семинаров, мастер-классов, тренингов со студентами психологических и педагогических специальностей специалистами реабилитационных центров, имеющих большой положительный опыт работы в этом направлении, а так же, по возможности, с зарубежными коллегами – практическими психологами, ведущими психокоррекционную работу с Интернет-зависимыми детьми.

Библиографический список

1. Мурашова Е. *Любить или воспитывать?* Москва, 2014.
2. *Интернет-зависимость у детей и подростков*. Available at: <http://www.takzdorovo.ru/deti/podrostki/internet-zavisimost-u-detej-i-podrostkov/>
3. Кузнецова А. В 2016 году наблюдался рост самоубийств на 57%. *Психологическая газета*. Available at: <http://psy.su/feed/6004/>
4. Как на Ставрополье реализуется право детей на здоровье и счастье. *Ставропольская правда*. 06.11.2014.

References

1. Murashova E. *Lyubit' ili vospityvat'?* Moskva, 2014.
2. *Internet-zavisimost' u detej i podrostkov*. Available at: <http://www.takzdorovo.ru/deti/podrostki/internet-zavisimost-u-detej-i-podrostkov/>
3. Kuznetsova A. V 2016 godu nablyudalsya rost samoubijstv na 57%. *Psihologicheskaya gazeta*. Available at: <http://psy.su/feed/6004/>
4. Kak na Stavropol'e realizuetsya pravo detej na zdorov'e i schast'e. *Stavropol'skaya pravda*. 06.11.2014.

Статья поступила в редакцию 01.06.17

УДК 159.928

Chukhrova M.G., Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: mba3@ngs.ru

Galoshina E.V., MA student, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: www.helen.ru1994@mail.ru

Ratnikova I.V., MA student, Novosibirsk State University of Economics and Management (Novosibirsk, Russia), E-mail: ms.irina.ratnikova@mail.ru

SOCIAL INTELLIGENCE AND COMMUNICATIVE ABILITIES OF THE INTERNET-DEPENDENT PERSON. In order to identify the level of social intelligence and communication skills among Internet dependent people, 50 young male people are examined, who have the signs of Internet addiction, according to K. Young's test, in comparison with a representative group of 50 people without the signs of dependence. The Gilford-Saliven method is used and the method of diagnosing the Boyko's communicative installation. It is shown that there are features of social intelligence and communicative attitudes, both in terms of the overall level of social intelligence, and in its component composition, and signs of a negative communicative attitude with a reduced level of communicative tolerance.

Key words: Internet-dependent personality, social intelligence, communicative settings.

М.Г. Чухрова, д-р мед. наук, проф. каф. психологии личности и спец. Психологии, ФП ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, E-mail: mba3@sibmail.ru

Е.В. Галошина, магистрант, ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, E-mail: www.helen.ru1994@mail.ru

И.В. Ратникова, магистрант ФГБОУ ВПО «Новосибирский университет экономики и управления, г. Новосибирск, E-mail: ms.irina.ratnikova@mail.ru

СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И КОММУНИКАТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОЙ ЛИЧНОСТИ

С целью выявления уровня социального интеллекта и коммуникативных способностей у интернет-зависимых лиц, были обследованы 50 молодых людей мужского пола, которые выявили признаки интернет-зависимости по тесту К. Янг, в сравнении с репрезентативной группой 50 человек без признаков зависимости. Применялись методика Гилфорда – Саливена и методика диагностики коммуникативной установки Бойко. Показано, что имеются особенности социального интеллекта и коммуникативных установок, как по общему уровню социального интеллекта, так и по компонентному его составу, и признаки негативной коммуникативной установки со сниженным уровнем коммуникативной толерантности.

Ключевые слова: интернет-зависимая личность, социальный интеллект, коммуникативные установки.

Актуальность исследования вызвана значительным количеством интернет-зависимых лиц и потребностью изучения их психологических особенностей с тем, чтобы прогнозировать последствия этого нарушения.

Активное развитие современных технологий, компьютеризация и информатизация практически всех сфер жизни, свободный доступ в интернет приводят к закономерному увеличению количества лиц, вынужденных большую часть своего времени проводить за компьютером, а также к появлению новых видов зависимых состояний, связанных с нахождением в сети. Растет

количество интернет-зависимых, при этом пребывание за компьютером практически не рассматривается как некая опасность, несмотря на многочисленные предупреждения со стороны медиков и психологов [1; 2]. Особый интерес представляет трансформация личности интернет-активной и интернет-зависимой личности, в частности, их способность адаптироваться в реальном мире.

В структуре интернет-зависимой личности интерес представляют такие элементы, как социальный интеллект и коммуникативные качества. Социальный интеллект является непре-

менным атрибутом не только успешной адаптации человека в обществе, он также является показателем качества социализации личности. Способность индивида к успешной коммуникации, так называемая коммуникативная компетентность, является частью социального интеллекта, формируется и развивается в процессе его социализации. Ведущими психологическими факторами в социальном интеллекте и коммуникативных способностях являются эмпатийность, отзывчивость, умение оценивать эмоциональное состояние другого человека, чувствительность, общительность. Существенным фактором в коммуникациях является также параметр невербальность – вербальность, т. е. совпадение невербальных знаков со смысловым наполнением речи. «Ядром» коммуникативных способностей, если воспользоваться исследованиями и терминологией А.А. Бодалева, является «восприятие и понимание человека человеком» [3].

Коммуникативная компетентность включает в себя способность устанавливать нужные контакты с другими людьми и поддерживать их по мере необходимости. Эти способности обеспечиваются некой совокупностью навыков компетентности, в частности, включающих сумму языковых навыков и знаний, эмпатийных способностей, возможностей чувствовать настроение участника коммуникации, возможности прогнозировать его поведение [4]. Эти способности приобретаются в течение жизни, и опыт коммуникаций имеет большое значение.

Цель исследования заключалась в выявлении уровня социального интеллекта и коммуникативных способностей у интернет-зависимых лиц.

Материал и методы исследования. Исследование проводилось он-лайн. Основную группу (группа 1) составили 50 чел., средний возраст $21,2 \pm 2,61$ лет, которые выявили признаки интернет-зависимости по тесту К. Янг. Контрольную группу (группа 2) – 50 чел., средний возраст $23,4 \pm 1,38$ лет, такой зависимости не обнаружили. Все испытуемые мужского пола, все выражали согласие на проведение исследования.

Методы исследования:

1. Тест Кимберли Янг (YoungK, 1996) на выявление интернет-зависимости, переведенный и адаптированный В.А. Поскутовой (Новосибирск, НГМА, 2003), состоящий из 20 вопросов, а также 10 дополнительных вопросов анкетного типа.

2. *Методика диагностики коммуникативной установки В.В. Бойко*, позволяет выявить признаки негативной коммуникативной установки и уровень коммуникативной толерантности [5].

3. Отдельные компоненты социального интеллекта изучались с помощью методики Гилфорда – Саливена [3], которая включает четыре субтеста: «Истории с завершением», «Группы экспрессии», «Вербальная экспрессия», «Истории с дополнением». Три субтеста составлены на невербальном стимульном материале и один субтест, третий – вербальный. Субтесты диагностируют четыре способности в структуре социального интеллекта: познание классов, систем, преобразований и результатов поведения. Стимульный материал представляет собой набор из четырех тестовых тетрадей. Каждый субтест содержит двенадцать – пятнадцать заданий. Время проведения субтестов ограничено. Общий уровень развития социального интеллекта (интегрального фактора познания поведения) определяется с помощью композитной оценки.

Результаты и их обсуждение. Большинство испытуемых 2 группы по субтесту № 1 показали средний или выше среднего результат, следовательно, их способности понимать и прогнозировать поведение людей соответствуют норме. Они способны предвидеть поступки людей, предвосхищать их реакции, на основе своего опыта и анализа реальных ситуаций общения, понимать происходящие события, опираясь на анализ слов, мыслей, чувств, намерений участников коммуникации. По данным авторов методики, люди с высокими показателями субтеста № 1 имеют возможность хорошо и эффективно строить стратегию собственного поведения для достижения поставленной цели, хорошо ориентируются в общепринятых в обществе нормах и правилах поведения. Успешное выполнение субтеста № 1 обеспечивается навыками ориентирования в невербальных реакциях участников взаимодействия и знание нормо-ролевых моделей и правил, регулирующих поведение людей. Показатели субтеста № 1 у испытуемых из 1 группы достоверно ниже, что свидетельствует о недостаточных навыках социальных взаимодействий ($4,13 \pm 0,86$ усл. ед. во 2 гр. и $2,91 \pm 0,54$ усл. ед. в 1 гр., при $P = 0,019$).

Средние показатели субтеста № 2 в контрольной группе (2) соответствуют результату выше среднего, а в основной группе (1) – ниже среднего ($3,9 \pm 0,54$ и $2,7 \pm 0,43$, $P = 0,35$). Можно констатировать, что способность понимать чувства, состояния, на-

мерения людей по невербальным проявлениям (мимике, позе, жестам), умение улавливать смысл невербальных реакций общения, у лиц основной группы снижена вследствие недостаточного опыта общения наяву, а для лиц 2 группы этот же показатель, являясь жизненно необходимым, развит хорошо.

По данным субтеста № 3, в контрольной группе способность понимать смысл слов, понимать особенности взаимоотношений и ситуации, интерпретировать слова собеседника в зависимости от контекста ситуации общения, видеть контекст общения, – развито хорошо. Такие люди не ошибаются в интерпретации слов собеседника, могут хорошо контролировать ситуацию и управлять ей. В основной группе, напротив, эти качества показали значения ниже средних величин ($3,7 \pm 0,65$ и $2,7 \pm 0,36$, $P = 0,001$), что указывает на недостаточную способность правильно понимать контекст ситуации, контролировать ситуацию и использовать эти знания.

Анализ данных по субтесту № 4 – «истории с дополнением» в контрольной группе (2) показал, что испытуемые достаточно хорошо понимают взаимосвязи между действиями людей и их результатами, хорошо ориентируются в правилах поведения и общепринятых нормах. Они могут предвидеть поступки людей на основе анализа реальных ситуаций своего общения в течение жизни (личного, дружеского, семейного, делового), предвосхищать события, используя понимание мыслей, чувств, намерений участников коммуникации. Такие люди хорошо адаптированы в обществе.

Испытуемые хорошо распознают различные смыслы и оттенки, переданные невербальными способами, которые могут принимать одни и те же вербальные сообщения, в зависимости от контекста ситуации общения или характера, настроения, взаимоотношений людей. Они обладают достаточной чувствительностью к оттенкам человеческих взаимоотношений, что помогает им быстро и правильно понимать речевую экспрессию, или то, как люди что-либо говорят друг другу, распознавать контекст ситуации. Такие люди в зависимости от ситуации могут находить нужный тон общения, с разными, знакомыми и незнакомыми, собеседниками в разных ситуациях, и имеют достаточный репертуар ролевого поведения, а именно – они способны проявлять ролевую пластичность. Эти свойства являются важными в обыденной жизни, и они оттачиваются в ситуациях реального общения.

В основной группе (1), напротив, результат по субтесту № 4 на границе среднего и низкого ($2,23 \pm 0,33$ против $4,5 \pm 0,43$, $P = 0,005$), это указывает на то, что обследуемые испытывают трудности при необходимости анализ различных ситуаций межличностного взаимодействия, что может порождать дезадаптационные расстройства при построении взаимоотношений между людьми. Затруднения вызывает анализ ситуаций взаимодействия людей, с трудом понимается логика их развития, отсутствует чувство изменения смысла при ситуации включения в коммуникацию новых участников. Они с трудом понимают и достраивают недостающие звенья в цепи возможных взаимоотношений. Вероятно, причина этого заключается в том, что интернет-зависимые имеют недостаточный социальный опыт и мало реальных социальных связей, они несколько отгорожены от реального мира, у них недостает опыта общения с людьми вне своей сети и обычного опыта взаимодействия с окружающими людьми в обычных рамках принятой большинством социальной нормы.

Показатели композитной оценки, которые определяют общий уровень социального интеллекта, а следовательно и социальной адаптации у лиц 1 группы существенно ниже, чем у испытуемых 2 группы. Следовательно, испытуемые 1 группы испытывают трудности в понимании людей и предвосхищении их действий, что усложняет возможность социальной адаптации, снижает уровень взаимоотношения и ограничивает их.

Заключение. В настоящее время большая роль придается коммуникативным способностям. Интернет-зависимые личности выявляют признаки недостаточно развитого социального интеллекта и навыков коммуникаций. Отличия выражены как по общему уровню социального интеллекта, так и по его компонентному составу. Выявленные признаки могут обуславливать нарушения социальной адаптации, в связи с чем интернет-зависимые лица нуждаются в целенаправленной длительной систематической работе в виде социально-психологических коммуникативных тренингов, для профилактики дезадаптации в обществе. Полученные в исследовании результаты могут быть использованы практикующими психологами при организации психологической поддержки интернет-зависимых лиц.

Библиографический список

1. Черемошкина Л.В. Интернет-активность как фактор влияния на когнитивные способности старших школьников. *Вестник Московского университета*. Сер. 20. Педагогическое образование. 2013; 1: 94 – 112.
2. Дресвянников В.Л., Чухрова М.Г., Пронин С.В. *Интернет-зависимость*. Новосибирск: ООО «Немо Пресс», 2015.
3. Бодалев А.А. *Общая психодиагностика*. Москва: МГУ, 1987.
4. Козлова Л.И., Чухрова М.Г., Пронин С.В. Структура антиципационной состоятельности лиц, склонных к зависимости от многопользовательских ролевых онлайн игр. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 3 (40): 193 – 196.
5. Батаршев А.В. *Диагностика способности к общению*. Санкт-Петербург: Питер, 2006.

References

1. Cheremoshkina L.V. Internet-aktivnost' kak faktor vliyaniya na kognitivnye sposobnosti starshih shkol'nikov. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Ser. 20. Pedagogicheskoe obrazovanie. 2013; 1: 94 – 112.
2. Dresvyannikov V.L., Chuhrova M.G., Pronin S.V. *Internet-zavisimost'*. Novosibirsk: OOO «Nemo Press», 2015.
3. Bodalev A.A. *Obschaya psihodiagnostika*. Moskva: MGU, 1987.
4. Kozlova L.I., Chuhrova M.G., Pronin S.V. Struktura anticipacionnoj sostoyatel'nosti lic, sklonnyh k zavisimosti ot mnogopol'zovatel'skih rolevykh onlajn igr. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 3 (40): 193 – 196.
5. Batarshhev A.V. *Diagnostika sposobnosti k obscheniyu*. Sankt-Peterburg: Piter, 2006.

Статья поступила в редакцию 05.06.17

УДК 159.922

Bondareva T.M., postgraduate, Department of Clinical Psychology, Stavropol Medical University (Stavropol, Russia),
E-mail: tanyshkaivan@yandex.ru

Voloskova N.N., Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Department of Clinical Psychology, Stavropol Medical University (Stavropol, Russia), E-mail: voloskova-vnn24@yandex.ru

Akhverdova O.A., Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Head of Department of Clinical Psychology, Stavropol Medical University (Stavropol, Russia), E-mail: axverdova61@mail.ru

ACTUALITY RESEARCH OF ORGANIZATION-RELATED CULTURE OF BEHAVIOR IN A UNIVERSITY. The article presents research on organization-related culture of behavior in a university. The work studies the history of this problem, the structure of organization-related culture in a university. The researchers make an analysis of the definition of "organization-related culture", category of structures organizations culture, enumeration mechanism and functions of organization's culture: mobilization inwardity resources, rallying and motivation students group, united of sense activity. The authors conclude that the modern culture of organizing events in the university is a system of values, belief, traditions, it is expressed in norms, models, standards and stereotype of activity and mentality, which are also expressed in hereditability in form of behavior and attitude, mutual expectation of leaders, teachers and students.

Key word: organization-related culture of behavior in university, values, traditions, levels of organization culture, new technological.

Т.М. Бондарева, аспирант каф. клинической психологии, ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Ставрополь, E-mail: tanyshkaivan@yandex.ru

Н.Н. Волоскова, д-р психол. наук, проф. каф. клинической психологии, ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Ставрополь,
E-mail: voloskova-vnn24@yandex.ru

О.А. Ахвердова, д-р психол. наук, проф., зав. каф. клинической психологии, ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Ставрополь, E-mail: axverdova61@mail.ru

АКТУАЛЬНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ В ВУЗЕ

Статья посвящена исследованию актуальности организационной культуры поведения в вузе, истории изучения этой проблемы, структуре организационной культуры в вузе, анализу определений «организационная культура», категорий структуры организационной культуры. Перечислены механизмы и функции организационной культуры: мобилизация внутренних ресурсов, сплочение и мотивирование членов коллектива, единый смысл деятельности, труда – вдохновляют на максимальную самоотдачу. Авторы приходят к выводу о том, что организационная культура вуза – это система ценностей, убеждений, обычаев, традиций, разделяемых различными категориями сотрудников и студентами вуза, выраженных в нормах, образцах, стандартах и стереотипах деятельности и мышления, которые наследуются в форме поведения и отношений, а также взаимных ожиданий руководителей, сотрудников, студентов.

Ключевые слова: организационная культура поведения в вузе, ценности, традиции, уровни организационной культуры, новые технологии.

Впервые, о факте организационной культуры высказался Ч. Барнард в 1938 г. однако, специально ею занялись только в 1980-е гг. в США под влиянием исследований в области теории организации, стратегического управления и индивидуального поведения. В современной литературе, как и многие другие термины организационноуправленческих дисциплин, организационная культура не имеет единственно верного толкования. Каждый из авторов стремится дать свое собственное определение этому понятию. Имеются очень узкие и очень широкие толкования того, что же представляет собой организационная культура. Х. Шварц и С. Дэвис рассматривали организационную культуру как «систему отношений, действий и артефактов», которая выдерживает испытание временем и формирует у членов данного культурно-

го общества довольно уникальную общую для них психологию. Вошедший в привычку, ставший традицией образ мышления и способ действия, который в большей или меньшей степени разделяют все работники предприятия и который должен быть усвоен приняты новичками, чтобы новые члены коллектива стали «своими» [1].

Теоретическим и практическим аспектам организационной культуры посвящены работы известных зарубежных и отечественных ученых. А. Кеннеди, К. Камерона, Р. Куинна, Д. Коула, А. Левина, Э. Шейна, С.К. Рошина, Т.О. Соломанидиной, В.А. Спивака, П.Н. Шихирева и др. Большинство исследователей сходятся на том, что – организационная культура это результат взаимодействия множества факторов, таких как отраслевые осо-

бенности, цели, специфика управления, исторически сложившиеся стереотипы поведения. В большинстве определений авторы ссылаются на образцы базовых предположений, которых придерживаются члены организации в своём поведении и действиях. Эти предположения часто связаны с видением окружающей среды (группы, организации, общества, мира) и регулирующих её переменных (природа, пространство, время, работа, отношения и т. д.). Нередко бывает трудно сформулировать это видение применительно к организации.

Ценности (или ценностные ориентации), которых может придерживаться индивид, являются второй общей категорией, включаемой авторами в определение организационной культуры. Ценности ориентируют индивида в том, какое поведение следует считать допустимым или недопустимым. Так, в некоторых организациях считается, что «клиент всегда прав», поэтому в них недопустимо обвинять клиента за неудачу в работе членов организации. В других – может быть всё наоборот. Однако и в том, и в другом случае принятая ценность помогает индивиду понять то, как он должен действовать в конкретной ситуации.

И наконец, третьим общим атрибутом понятия организационной культуры считается «символика», посредством которой ценностные ориентации «передаются» членам организации. Многие фирмы имеют специальные, предназначенные для всех документы, в которых они детально описывают свои ценностные ориентации. Составляющие организационной культуры мобилизуют внутренние ресурсы. Сплачивают и мотивируют членов коллектива, придают смысл деятельности, труду, вдохновляют на максимальную самоотдачу, создают возможность решать сверхсложные задачи в рискованных ситуациях (Д. Олдхем, В.В. Травин, В.А. Дятлов, Т.Ю. Базаров, Б.Л. Еремин, А.С. Шапкин, В.А. Шапкин). Перечисленные параметры выступают в качестве факторов сплочения и группового регулятора деятельности организации – единой команды (Б.Г. Ананьев, А.Н. Лентьев, В.С. Мерлин, W.G. Dyer).

Используя то общее, что присуще многим определениям, можно понимать организационную культуру следующим образом.

Организационная культура – это набор наиболее важных предположений, принимаемых членами организации и получающих выражение в заявляемых организацией ценностях, задающих людям ориентиры их поведения и действий. Эти ценностные ориентации передаются индивидом через «символические» средства духовного и материального внутриорганизационного окружения. Понятие организационной культуры используется не только на предприятии, но и в других сферах: здравоохранение, образование. Для каждого направления организационного поведения существует своя организационная культура и все они составляют единое целое. Наше исследование посвящено организационной культуре в вузе.

Важнейшей функцией образования является бескорыстное воспроизводство духовных ценностей, обеспечение трансляции культурного опыта, воспитание и развитие человеческой личности. Это предопределяет гуманный, демократический характер достижения корпоративных целей, необходимость следования культурным образцам педагогической деятельности. Без традиционной академической культуры не может быть конкурентоспособного образовательного учреждения. Организационная культура образовательного учреждения имеет, таким образом, двойственную природу: с одной стороны, это культура достижения интересов на рынке образовательных услуг – культура конкурентной борьбы; с другой – это традиционная академическая культура, основанная на сохранении и приращении педагогических ценностей. Исследования, посвященные различным аспектам организационной культуры вуза, в настоящее время получили широкое распространение в отечественной науке, так как именно организационная культура выступает в качестве основы построения управленческой деятельности в высших учебных заведениях. Организационная культура вуза имеет яркую отличительную особенность, связанную с тем, что большую часть его коллектива составляют студенты, контингент которых ежегодно существенно обновляется. В результате организационная культура вуза состоит из ряда организационных субкультур – как минимум субкультуры постоянных сотрудников и субкультуры студентов. Таким образом, *организационная культура вуза может быть определена как система ценностей, убеждений, обычаев, традиций, разделяемых различными категориями сотрудников и студентами вуза, выраженных в нормах, образцах, стандартах и стереотипах деятельности и мыш-*

ления, которые наследуются в форме поведения и отношений, а также взаимных ожиданий руководителей, сотрудников, студентов. Конечно, применительно к каждой конкретной организации высшего образования определение нуждается в уточнениях.

Стратегия формирования организационной культуры разветвляется в двух планах: внешнем и внутреннем. Внешний план – применение комплекса мер, направленных на обеспечение конкурентоспособности университета, то есть достижение рентабельности и социального статуса. Внутренний план – становление корпоративных педагогических ценностей, высокой академической культуры, норм педагогических отношений, обеспечивающих благоприятный морально-психологический климат, творческую атмосферу в среде преподавателей, что формирует достоинство личности, профессиональную гордость и, в конечном счете, обеспечивает репутацию вуза и коллектива. Организационная культура воспринимается многими как система общего мнения, и эта характерная черта отличает одну организацию от другой. Существует множество подходов к выделению различных атрибутов, характеризующих и идентифицирующих ту или иную культуру как на макро, так и на микроуровне. Так, Ф. Харрис и Р. Моран предлагают рассматривать конкретную организационную культуру на основе 10 характеристик: осознание себя и своего места в организации; коммуникационная система и язык общения; внешний вид, одежда и представление себя на работе; что и как едят люди, привычки и традиции в этой области; осознание времени, отношение к нему и его использование; взаимоотношения между людьми; ценности (как набор ориентиров в том, что такое хорошо и что такое плохо) и нормы (как набор предположений и ожиданий в отношении определенного типа поведения) — что люди ценят в своей организационной жизни; вера во что-то и отношение или расположение к чему-то; процесс развития работников и научение; трудовая этика и мотивирование [1].

Оценивая любую организацию по этим десяти характеристикам, можно составить полную картину организационной культуры, на фоне которой формируется общее представление сотрудников об организации. С.П. Роббинс предлагает рассматривать организационную культуру на основе десяти характеристик, наиболее ценящихся в организации: личная инициатива; готовность работника пойти на риск; направленность действий; согласованность действий; обеспечение свободного взаимодействия, помощи и поддержки подчиненным со стороны управленческих служб; перечень правил и инструкций, применяемых для контроля и наблюдения за поведением сотрудников; степень отождествления каждого сотрудника с организацией; система вознаграждений; готовность сотрудника открыто выражать свое мнение; степень взаимодействия внутри организации, при которой взаимодействие выражено в формальной иерархии и подчиненности [2].

Оценивая любую организацию по этим десяти характеристикам, можно составить полную картину организационной культуры, на фоне которой формируется общее представление сотрудников об организации. Организационная культура складывается из множества культур, отражающих состояние различных сторон организационной деятельности, условно говоря, «граней»: корпоративной культуры; управленческой культуры; культуры инноваций; деловой культуры; педагогической культуры; кадровой культуры; правовой культуры; информационной культуры. Более подробное рассмотрение проблемы субкультур в организационной культуре вуза, приводит к выделению следующих их типов: субкультура административно-управленческого персонала; субкультура профессорско-преподавательского состава; субкультура учебно-вспомогательного персонала; субкультура иных категорий сотрудников; субкультура студентов; субкультура аспирантов. Очевидно, что «границы» организационной культуры и её субкультуры (микрокультуры) – две подсистемы, существующие одновременно.

Э. Шэйн предложил рассматривать организационную культуру по трем уровням. Познание организационной культуры, согласно Шэйну, начинается с первого, «поверхностного» или «символического», уровня, включающего такие видимые внешние факторы, как применяемая технология и архитектура, использование пространства и времени, наблюдаемые образцы поведения, способы вербальной и невербальной коммуникации, лозунги и т. п., или всё то, что можно ощущать и воспринимать через известные пять чувств человека. На этом уровне вещи и явления легко обнаружить, но их достаточно трудно интерпрети-

ровать в терминах организационной культуры без знания других её уровней [3].

Те, кто пытаются познать организационную культуру глубже, затрагивают её второй, “поверхностный”, уровень. На этом уровне изучению подвергаются ценности, верования и убеждения, разделяемые членами организации, в соответствии с тем, насколько эти ценности отражаются в символах и языке, каким образом они несут в себе смысловое объяснение первого уровня. Восприятие ценностей и верований носит сознательный характер и зависит от желания людей. Второй уровень корпоративной культуры получил у Шэйна название “организационная идеология”. Он особо подчёркивает здесь роль жизненного кредо лидера компании – создателя или преобразователя её культуры. Исследователи часто ограничиваются этим уровнем, так как на следующем возникают почти непреодолимые сложности [3].

Третий, “глубинный” уровень включает новые предположения, которые трудно осознать даже самим членам организации без специального сосредоточения на этом вопросе. Среди этих принимаемых на веру скрытых предположений, направляющих поведение людей в организации, Шейн выделил отношение к бытию в целом, восприятие времени и пространства, общее отношение к человеку и работе. Соответственно тому, какие из указанных уровней изучаются, существует деление организационной культуры на объективную и субъективную [3].

Субъективная организационная культура включает разделяемые всеми ценности, убеждения, ожидания, этические нормы, восприятие организационного окружения. Она служит основой формирования управленческой культуры. Это создаёт различия между схожими на вид организационными культурами.

Объективную организационную культуру обычно связывают с физическим окружением: здание и его дизайн, место расположения, оборудование и мебель, применяемые технологии, цвета и объём пространства, удобства, кафетерий, информационные стенды, брошюры и т.п. Всё это в той или иной степени отражает ценности, которых придерживается вуз [3].

По отношению к вузу культура выполняет ряд важных функций:

- Охранная функция состоит в создании барьера от нежелательных внешних воздействий. Она реализуется через различные запреты, ограничивающие нормы.
 - Интегрирующая функция формирует чувство принадлежности к вузу, гордости за нее.
 - Регулирующая функция поддерживает необходимые правила и нормы поведения, взаимоотношения, что является гарантией стабильности, уменьшает возможность нежелательных конфликтов.
 - Адаптивная функция облегчает взаимное приспособление людей друг к другу и к вузу. Она реализуется через общие нормы поведения, ритуалы, обряды, с помощью которых осуществляется также воспитание.
 - Ориентирующая функция культуры направляет деятельность вуза и её участников в необходимое русло, а мотивационная создает для этого необходимые стимулы.
 - Наконец, культуре свойственна функция формирования имиджа вуза, то есть её образа в глазах окружающих. Этот образ является результатом произвольного синтеза людьми отдельных элементов культуры организации в некое неуправляемое целое, оказывающее, тем не менее, огромное воздействие, как на эмоциональное, так и на рациональное отношение к ней.
- Организационная культура выступает в качестве стратегического инструмента, позволяющего координировать коллектив на достижение поставленных целей. Главные средства её реализации – цели и ценности. Для достижения высокого уровня организационной культуры необходимо решить ряд задач:
- проектирование данного процесса на основе компетентного подхода, который позволяет придать образованию профессиональную направленность, ориентацию на личность студента, его интересы, склонности, способности;

- поиск новых подходов к организации совместной деятельности членов профессионального сообщества по обеспечению конкурентоспособности организации, укреплению духа сплоченности, единения, гармонизации индивидуальных интересов и интересов группы;

- приобщение студентов к нормам и ценностям корпоративной культуры, их адаптация к условиям вузовской жизни, к традициям университета, к особенностям взаимоотношений; предотвращение возможных негативных явлений в студенческих коллективах, вызванных межличностным, этническим или конфессиональным непониманием;

- укрепление духа университетской корпорации (организация и проведение праздников, создание ритуалов; культивирование символики и атрибуты, поощрение духа элитарности; участие в общих делах, способствующих общению студентов разных факультетов, усилению взаимодействия преподавателей и студентов).

Эти задачи часто решаются с помощью разработки и внедрения инновационных гуманитарных технологий (технологии управления конфликтами, методы ведения переговоров, кейс-технологии, социальные игры, метод проектов, тренинги демократического поведения, тренинги управления конфликтом). К ним примыкает создание факультетской и общеуниверситетской символики, атрибуты, логотипов, девизов, сценариев корпоративных мероприятий.

Проектирование системы корпоративных коммуникаций включает в себя несколько компонентов:

- проведение ежегодного конкурса студенческих творческих работ на тему «Традиции нашего факультета» (сочинения, видеofilмы, презентации и т. д.);
- организация профессорского клуба университета;
- организация ассоциации преподавателей и выпускников вуза – носителей университетских традиций;
- организация клуба студентов, аспирантов – победителей конкурсов, олимпиад, соревнований;
- выпуск внутривузовских изданий;
- организация профессиональных конкурсов как средства формирования внутривузовской конкурентной среды;
- включение в систему корпоративных коммуникаций работодателей, образовательных и научных учреждений;
- организация клуба кураторов – трансляторов университетских традиций;
- включение в учебный процесс специальных курсов по выбору («Корпоративная культура», «Психология инновационной деятельности корпоративного сообщества», «Управление системой корпоративных коммуникаций», «Университет как форма развития корпоративной культуры», «Корпоративная этика»).

Для оценки степени сформированности корпоративной культуры необходима система показателей, среди которых выделяются следующие: кодекс корпоративного поведения; стратегия формирования корпоративной культуры; готовность персонала к инновационной деятельности, инициативность, творческая целеустремленность на достижение успеха; система управленческой поддержки, гибкость форм стимулирования; гордость за свой вуз, готовность к саморазвитию, повышению квалификации; деятельностный критерий при распределении рабочего времени (основное внимание уделяется действию, а не отчетам, совещаниям, заседаниям).

Организационная культура поведения студентов вуза – многоуровневая система, формирующаяся под воздействием множества факторов внешней и внутренней среды. Организационная культура определяет принятый в организации стиль деятельности, в том числе стиль управления при формировании организационной культуры студенческого коллектива. В связи с этим, изучение существующей организационной культуры, возможных способов её развития и совершенствования является необходимым и требует комплексного подхода. Анализ имеющихся исследований, позволяет утверждать, что проблема организационной культуры поведения студентов высших учебных заведений является актуальной.

Библиографический список

1. Гринберг Дж., Бейрон Р. Организационное поведение: от теории к практике. Перевод с английского. Москва, 2004.
2. Бурнст.Ф., Сталкер. Г.М. Культура менеджмента. Москва, 2006.
3. Шейн Э. Х. Организационная культура и лидерство. Санкт-Петербург, 2002.

References

1. Grinberg Dzh., Bejron R. *Organizacionnoe povedenie: ot teorii k praktike*. Perevod s anglijskogo. Moskva, 2004.
2. Burns T.F., Stalker G.M. *Kul'tura menedzhmenta*. Moskva, 2006.
3. Shejn E. H. *Organizacionnaya kul'tura i liderstvo*. Sankt-Peterburg, 2002.

Статья поступила в редакцию 07.06.17

УДК 371

Gotskaya N.R., *Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Department of Operative- Investigative Activities and Special Equipment, Stavropol branch of Krasnodar University of the MIA of Russia (Stavropol, Russia), E-mail: natgots@yandex.ru*

SYSTEM OF ECONOMIC INTERESTS: STRUCTURE, CONTENTS, DIVERSIFICATION. The researcher observes the impact of different economic structures on the dynamism of economic interests and the problems of their implementation. The study highlights the factors that change the structure of the system of economic interests. The author concludes that the diversification of the economic interests are associated with their extension. First of all, it relates to the distribution of interests of economic entities to other activities on business entities as objects of their interests to new markets and spheres of life. The effects of diversification of the economic interests of the country may be different depending on its contents: or the further development of the productive forces of society, or suppress them, and the exacerbation of conflicts and the inability to resolve them.

Key words: economic interests, dynamism, diversification, property, privatization.

Н.Р. Гоцкая, канд. экон. наук. доц. каф. оперативно-розыскной деятельности и специальной техники ФГКОУ ВПО «Кру МВД России», г. Ставрополь, E-mail: natgots@yandex.ru

ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ИНТЕРЕСЫ: СТРУКТУРА, СОДЕРЖАНИЕ, ДИВЕРСИФИКАЦИЯ

Рассмотрен вопрос влияния различных экономических структур на динамизм экономических интересов, проблемы их реализации. Освещаются факторы, меняющие структуру системы экономических интересов. Автор делает вывод о том, что диверсификация экономических интересов связана с их расширением. Прежде всего, она связана с распространением интересов хозяйствующих субъектов на другие виды деятельности, на субъектов хозяйствования, как объектов своих интересов, на новые рынки и сферы жизнедеятельности. Последствия диверсификации экономических интересов для хозяйства страны могут быть разными в зависимости от её содержания: либо дальнейшее развитие производительных сил общества, либо подавление их, обострение противоречий и невозможности их разрешения.

Ключевые слова: экономические интересы, динамизм, диверсификация, собственность, приватизация.

В зависимости от степени изменений отношений собственности в системе экономических интересов процесс её динамизма может осуществляться в форме колебаний, возмущений, структурных сдвигов. Ярче всего эти изменения проявляются в форме возмущений и структурных сдвигов и менее всего в форме колебаний. Но в каждой из форм есть своя специфика. Динамизм, проходящий в форме возмущения, имеет форму разовых «взрывных» изменений и может резко снизить или повысить интерес субъектов или групп субъектов к материальной или нематериальной стороне жизни общества. Так происходит в переломные периоды жизни общества, в условиях коренных преобразований экономики. Если же речь идёт о другой форме – структурных сдвигах, то эта форма динамизма экономических интересов чаще всего присутствует при начальных или заключительных этапах реформируемых периодов, когда меняется содержание и роль общенационального интереса.

В этот период происходит количественное и качественное изменение групповых интересов, а потому меняется и соотношение всех видов интересов в обществе. Так произошло в России в период перехода к рынку, когда возобладал индивидуальный интерес, а общенациональный был почти утрачен, произошла перегруппировка и направленность группового интереса, он перестал быть коллективным.

Что касается такой формы динамизма экономических интересов, как колебание, то это постоянно существующая, более «спокойная», выражающая постоянное и менее заметное изменение темпов и возможностей этой системы. На эти формы осуществления динамизма системы экономических интересов действуют и множество факторов, среди которых важное место занимает фактор изменения форм собственности. Все факторы могут усилить или ослабить воздействие изменений, происходящих в отношениях собственности, на динамизм системы экономических интересов.

Так, изменение системы экономических интересов происходило в российской экономике под воздействием изменений отношений собственности в ходе реформ экономической системы. Дело в том, что реформа отношений собственности породила ряд факторов, которые оказывали воздействие на динамизм системы экономических интересов. К таковым можно отнести

следующие: приватизация (или национализация); установление права управления финансовыми потоками; изменение роли государства в перераспределении доходов.

Самым важным фактором, влияющим на динамизм системы экономических интересов, порожденных реформой отношений собственности, явилась приватизация. Именно приватизация изменила экономическую ситуацию в стране, повлияв на все без исключения стороны экономической жизни. Стало очевидным, что отношения собственности, изменяясь, меняют не только положение субъектов в экономической системе, а и их потребности, мотивацию хозяйственной деятельности, характер интересов. Не вызывало сомнения и то обстоятельство, что состояние каждого из интересов определяется состоянием формы собственности субъектов их представляющих.

Так, например, практика подтвердила, что государственный интерес определяется незащищенностью государственной собственности в виде финансовых ресурсов, материальных запасов, непроизводственных и производственных основных фондов. «Результатом явилась концентрация хозяйственной активности не на производстве, а на присвоении и перераспределении не охраняемой, либо плохо охраняемой собственности» [1, с. 215].

Динамизм структуры экономических интересов зависит от положения носителей интересов в системе рыночных отношений. При этом определяющим моментом является положение субъекта как собственника, что определяет участие его в производстве, распределении и управлении.

На динамизм экономических интересов влияет поведение различных экономических структур. Так, приватизация изменила положение негосударственных предприятий. Чтобы выжить в этих условиях, они стали вынуждены подстраиваться под государственные структуры, ограничивать, а порой и скрывать сферы своего влияния. В зависимости от этого стала меняться и структура экономических интересов. Так, исследователи подметили, что один и тот же субъект оказался подстраиваться под государственного и негосударственного интересов, поэтому выделить интересы государственно – негосударственного симбиоза стало непросто.

Изменение отношений собственности в экономике привело к изменению условий реализации экономических интересов,

что в свою очередь не могло не изменить и динамизм системы экономических интересов. Так, на реализацию экономических интересов влияют следующие основные факторы: размер дохода от использования собственности; степень участия субъекта в управлении предприятием; размер доли акций; характер экономических связей. Все эти факторы, воздействуя на реализацию экономических интересов, по существу каждый раз меняют структуру системы интересов и в каждом отдельно взятом предприятии и в стране в целом, поскольку от того, как реализуются различные интересы, зависит взаимодействие их носителей, экономические связи между ними, а значит, действуют и субъективные, и объективные тенденции изменения форм и стадий развития системы экономических интересов.

Проблема реализации экономических интересов связана не только с решением вопросов о собственности, а и с решением вопросов отношений между собственниками. Так, реализация интересов субъектов экономики зависит от их экономических связей с другими субъектами хозяйствования. Характер, устойчивость, гибкость, надежность экономических связей между хозяйственными субъектами воздействует на динамизм системы экономических интересов.

Динамизм экономических интересов, прежде всего, реализуется как их диверсификация. Предназначение этого направления предопределено самим содержанием экономических интересов. Определяя интерес как осознанную потребность, волей или неволей приходится признать, что интерес уже по своему содержанию несет в себе причинно-следственные связи диверсификации. Дело в том, что потребности субъектов экономики хоть и не столь безграничны, но верхние их пределы достаточно велики и зависят они от множества объективных и субъективных факторов.

Наиболее выпукло проблема диверсификации интересов ставится и обсуждается учеными при анализе финансовой деятельности предприятий, их политики на рынке ценных бумаг,

когда интересы инвесторов простираются далеко за пределы сферы своей деятельности [2, с. 68].

В какой-то мере эта проблема поднимается и при обсуждении вопросов расширения производства [3], конкуренции на рынке [4, с. 48] и т. д.

По своему содержанию диверсификация экономических интересов представляет собой особый экономический процесс, который включает в себя: распространение контроля над собственностью других субъектов хозяйствования; расширение возможностей получения информации; расширение и активизация экономических связей; укрепление положения на прежних и новых рынках и повышение конкурентоспособности; увеличение капитальных вложений предприятий. Все эти элементы диверсификации интересов взаимосвязаны, друг друга дополняют и друг от друга зависят, а в целом они и представляют экономический процесс диверсификации экономических интересов. Нужно заметить, что содержание процесса диверсификации экономических интересов не остается неизменным, а изменяется под действием различных факторов.

Тем самым, выяснение содержания диверсификации экономических интересов имеет большое значение для развития теории динамизма системы экономических интересов и для практики хозяйствования, поскольку изменение интересов субъектов экономики ведет к изменению их поведения, что непременно связано со структурой экономики и динамикой её развития. Диверсификация экономических интересов есть расширение сферы интересов: распространение интересов хозяйствующих субъектов на другие виды деятельности, на субъектов хозяйствования, как объектов своих интересов, на новые рынки и сферы жизнедеятельности. Последствия диверсификации экономических интересов для хозяйства страны могут быть разными в зависимости от её содержания: либо дальнейшее развитие производительных сил общества, либо подавление их, обострение противоречий и невозможности их разрешения.

Библиографический список

1. *Общэкономические основы рыночного хозяйствования. «Путь России»*. Москва, 2002.
2. Яковлев А., Данилов Ю. Фьючерсный рынок и развитие финансовых рынков России. *Вопросы экономики*. 1996; 9.
3. Нещадин А., Вигдорчик Е., Липсиц И., Никологорский Д. Преодоление кризиса российской промышленности: финансовое оздоровление и реструктуризация предприятий. *Вопросы экономики*. 1997; 4.
4. Дадашев А.З. *Экономические интересы собственника*. Москва: МГУ, 2001.

References

1. *Obsche'ekonomicheskie osnovy rynochnogo hozyajstvovaniya. «Put' Rossii»*. Moskva, 2002.
2. Yakovlev A., Danilov Yu. F'yuchersnyy rynek i razvitie finansovykh rynkov Rossii. *Voprosy 'ekonomiki*. 1996; 9.
3. Neschadin A., Vigdorichik E., Lipsic I., Nikologorskiy D. Preodolenie krizisa rossijskoj promyshlennosti: finansovoe ozdorovlenie i restrukturalizaciya predpriyatij. *Voprosy 'ekonomiki*. 1997; 4.
4. Dadashev A.Z. *'Ekononicheskie interesy sobstvennika*. Moskva: MGU, 2001.

Статья поступила в редакцию 01.06.17

УДК 159.922.4

Domashev A.N., Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia),
E-mail: domashev.a1960@gmail.com

MYTH IN STRUCTURE OF SELF-CONSCIOUSNESS OF ETHNIC COMMUNITY. In the article the role of the myth in the formation and existence of an ethnic community is presented. For this purpose the author reveals the understanding of a myth as an attempt to comprehend reality. The author analyzes the necessity of a myth in the present and comes to a positive response. This is facilitated by the fact that, firstly, a person is often carried away by emotions, and, secondly, scientific knowledge is difficult to convey to the understanding of the masses. The article describes the specific features of the myth, its instrumental role and how it fulfills a specific task. The subjective character of the myth is analyzed. A form of systematic harmonization of myth is described. The man does not recognize the discrepancies and, in order not to be contradictory, simplifies and generalizes reality. The article notes that the provisions of the myth cannot be verified because they are sacred. Then the figurative thinking of the myth is considered: he thinks with bright figures to attract attention and exert psychological pressure; first he realizes reality, then fixes it in an image, then generates images of associations: the man learns the emotional attitude to reality, fixes them and displays what causes the next group of feelings and affects that become the properties of myth, that is also part of his image. The focus of the myth on the past is also its distinguishing feature. The author considers this using the example of the theory of cyclism and concludes that the mythologized past provides a glorious future for society. Another difference between the myth and other life forces of culture is the unconscious nature of mythological rudiments, which, in the author's opinion, can manifest intuitively in human activity. Then the formal aspect of the myth is reviewed and, in conclusion, its functions as myths in the realization of ethnic culture are considered: sacred, as a channel for realizing the meaning of ethnic culture, axiological, cognitive, compensatory; functions of ethnogenetic myths, the role of myth in art. The conducted research allows drawing a conclusion that the myth is a subjective view of significant phenomena of reality. It has a social essence, contains installations of an extra-logical nature and nourishes the meaning of an ethnos.

Key words: myth, ethnogenetic myth, ethnos, ethnic community, ethnic culture.

А.Н. Домашев, канд. филос. наук, доц. Алтайского государственного университета, г. Барнаул,
E-mail: domasnev.a1960@gmail.com

МИФ В СТРУКТУРЕ САМОСОЗНАНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ОБЩНОСТИ

Данная статья посвящена рассмотрению роли мифа в формировании и существовании этнической общности. Для этого раскрыто понимание мифа как попытки осмысления действительности. Автор статьи анализирует необходимость мифа в современном веке развитости науки и приходит к положительному ответу. Этому способствует то, что, во-первых, человек нередко увлекается эмоциями, во-вторых, научные знания трудно донести до понимания масс. Далее в статье описываются специфические черты мифа. Разобрана его инструментальная роль, выполнение мифом конкретной задачи. Проанализирован субъективный характер мифа. Описана форма систематической гармонизации мифа. Человек не признает разночтений и для того, чтоб не быть противоречивым, упрощает и обобщает действительность. В статье отмечено, что положения мифа не поддаются проверке, поскольку сакрализованы. Затем рассмотрено образное мышление мифа: он мыслит яркими фигурами для привлечения внимания и оказания психологического давления; сначала он познает действительность, затем фиксирует её в образе, затем генерирует образы ассоциаций: он познает эмоциональное отношение к реальности, закрепляет их и отображает, чем вызывает следующую группу чувств и аффектов, которые становятся свойствами мифа, то есть также частью его образа. Направленность мифа на прошлое тоже является его отличительной чертой. Автор рассматривает это на примере теории циклизма и заключает, что мифологизированное прошлое обеспечивает обществу славное будущее. Еще одним отличием мифа от других жизненных сил культуры является бессознательный характер мифологических рудиментов, которые, по мнению автора работы, могут проявляться интуитивно в деятельности человека. Затем дан обзор формальной стороны мифа и в заключение рассмотрены его функции мифа в реализации этнической культуры: сакральная, как канал реализации смысла этнической культуры, аксиологическая, познавательная, компенсаторная; функции этногенетических мифов, роль мифа в искусстве. Проведенное исследование позволяет сделать вывод – что миф – это субъективный взгляд на значимые явления действительности. Он имеет социальную сущность, содержит установки внелогического характера и питает смысл этноса.

Ключевые слова: миф, этногенетический миф, этнос, этническая общность, этническая культура.

Миф занимает особое положение в составе знаково-символического комплекса этнической культуры. Он обладает такими специфическими чертами, которые дают возможность формировать смыслы и установки этнической общности, не поддающиеся логическому обоснованию. Миф можно определить как субъективный взгляд на мир, который имеет социальную сущность. Субъектом, который его вырабатывает, является социальная общность. Миф обладает собственной рациональностью, которая реализуется в рамках его собственных понятий об опыте и разуме. Соответственно миф имеет свою собственную форму систематической гармонизации: он упорядочивает явления в их взаимосвязи, используя для этого «логику» своего «алфавита» [1, с. 320]. Субъективный характер мифа подчеркивали многие авторы, например, австралийский историк Д. Хорн исходил из того, что «реальность сама по себе не существует», её создает человек, в результате чего «каждое общество и каждая эпоха обладают разными версиями того, какой должна быть реальность». Он не без основания подчеркивал, что «древние вещи начали превращаться в исторические памятники, главным образом, в ходе становления национальных государств, когда создавалась концепция национальности» [2, с. 1]. На примере музеев наиболее отчетливо видно, как происходит субъективизация прошлого, как из фрагментарных и нередко не имеющих отношения друг к другу исторических источников складывается то, что принято считать национальной историей или историей национальной культуры. Французский историк М. Ферро убедительно показал, что исторические курсы, которые используются в разных странах для обучения молодежи, нередко трактуют одни и те же исторические факты весьма по-разному в зависимости от национальных интересов [3]. На самом деле люди выстраивают и конструируют прошлое, во-первых, исходя из окружающей их социо-политической действительности и связанных с ней интересами, а во-вторых, для того, чтобы, опираясь на это интерпретированное соответствующим образом прошлое, выдвигать проекты на будущее. Ведь в своих поступках человек руководствуется не столько внешними обстоятельствами и фактами действительности, сколько тем, как он воспринимает эти обстоятельства и эту действительность. Данный тезис в еще большей мере справедлив по отношению к группе, ибо групповое восприятие мира, основанное на коллективных идеях, отличается чертами иррационализма. Мифы – попытки осмыслить явления мира и как-бы вжиться в них с помощью эмоциональных и логических ассоциаций. Причем, в виду ограниченности общественной практики, большинство ассоциаций, строящихся по семантическим рядам, оказываются по большей части отдаленными и не поддающимися проверке. Миф требует бездоказательного, с точки зрения науки, принятия своих положений. Ему удается достичь этого благодаря сакрализации излагаемого. Сакральный характер мифа вынуждает человека принять его без доказательств.

Поэтому миф призван объяснить то, что представляется членам этноса, с одной стороны, наиболее сложным для объяснения и, с другой стороны, наиболее значимым. Миф связан с порождающим явлением крепкой ассоциативной связью, и познание его начала кажется приобретением сильнейшей власти над самим объектом. Необходимо подчеркнуть связь мифа с жизнедеятельностью этноса. Миф нельзя назвать сказкой, вымыслом, фантазией, потому что он – осмысление реально данной и сейчас длящейся действительности. То или иное конкретное осмысление явлений природы или общества зависит от конкретных природных, хозяйственных, исторических особенностей развития этнической общности. Миф жизненен, поэтому мы говорим о его способности выступать каналом реализации внутренних смыслов этнической культуры. При этом возникает вопрос о необходимости мифа в современном мире, где пространство знаний постоянно расширяется, а сфера непознанного, которая является предметом осмысления мифа, сужается. Несмотря на это, миф сохраняет свое значение, так как человек далеко не всегда мыслит логическими категориями, нередко дает увлечь себя эмоциям. Кроме того, трудность заключается в том, что познание учеными столь обильно и сложно, что их аргументы и выводы трудно довести до понимания масс, и потому относительное невежество неспециалистов не всегда уменьшается с ходом развития науки, и поэтому остается широкое поле для мифотворчества. Роль мифов в современном обществе убедительно изобразил в своей работе «Аспекты мифа» М. Элиаде [4]. Он показал, как средства массовой информации участвуют в формировании мифов. Так, персонажи комиксов являются современной версией мифологических или фольклорных героев. Они до такой степени воплощают идеал значительной части широкой публики, что разные превращения их судьбы, а тем более смерть, вызывают настоящие потрясения у читателей: они отправляют тысячи телеграмм и писем авторам и редакторам газет и журналов с протестами [4]. С помощью масс-медиа происходит мифологизация личностей, их превращение в образ, служащий примером. Мифологическое поведение раскрывается также в навязчивом стремлении достигнуть «успеха», столь характерном для современного общества и выражающем темное и неосознанное желание выйти за пределы человеческих возможностей.

Связь с действительностью определяет инструментальную роль мифа. Он обслуживает совершенно конкретную современную задачу. При этом миф не признает разночтений и отвергает вероятность нескольких равнозначных гипотез; он основан на стереотипизации окружающей прошлой или нынешней действительности. Следовательно, миф сознательно упрощает действительность и прибегает к неправомерным (с научной точки зрения) обобщениям на основе единичных и зачастую весьма неоднозначных фактов. Ведь только непротиворечивый миф, устанавливающий жесткие рамки «объективной истины», способен

решить поставленные перед ним задачи. По Ж. Сорелю, предназначение мифа заключается в отображении «инстинктов», «ожиданий» и «страхов», присущих социальной общности, с целью их упорядочения, систематизации и снятия опасности [5, с. 141]. Цели субъектов мифологического сознания формулируются в имплицитной форме, в ярких и запоминающихся образах, способных сразу же привлечь к себе внимание и оказывать сильное психологическое давление.

Другой отличительной чертой мифа как жизненной силы культуры является то, что он мыслит образами. Как отмечает И.М. Дьяконов, миф познает эмоции, возникающие у нас по отношению к объектам реального мира [6]. Кроме того, что миф познает эмоции, он их и формирует. Еще В. Вундт отмечал, что при мифологической апперцепции все чувства, аффекты, вызываемые явлением, становятся как бы свойствами самого явления [6]. Все первичные мифологические представления являются в качестве непосредственно данной действительности; затем уже следуют ассоциации. В мифе зафиксировано эмоциональное отношение к действительности.

Что касается формальной стороны мифа, то он может быть выражен в виде песни, действия, сказки, повести, заповеди. Миф принадлежит к сфере словесности не как жанр, а лишь в том смысле, что он выражает взаимоотношения человека с внешними явлениями в словесной форме.

В качестве отличительной черты мифа можно отметить и направленность на прошлое. Апеллируя к прошлому, миф фактически строит внеисторическую схему, представляющую определенный этнос вечной и неизменной целостностью. Героическое мифологизированное прошлое должно обеспечить народу славное будущее. Такой подход отражается в популярной теории циклизма. Народ изображается монолитным органическим единством, лишенным внутренних противоречий. Фактически он отождествляется с «личностью» и персонифицируется. Этому нередко способствует образ врага, который используется для укрепления внутренней сплоченности. В основе мифа лежат оппозиции: свое и чужое, белое и черное, добро и зло, высокое и низкое, и пр. Мобилизуя народ на бескомпромиссную борьбу с персонифицированным злом, миф апеллирует к героическому образу предков, будто бы способному наделить своих потомков небывалой энергией и обеспечить победу. Поиски «золотого века», как правило, ведутся в очень отдаленном прошлом, так как события относительно недавнего времени достаточно хорошо освещены источниками. Отдаленное прошлое, в силу особенностей доступных нам источников (археологических и лингвистических), воспринимаемое прежде всего в культурных, а не социальных терминах, дает гораздо больше простора для фантазии и стереотипизации. Как правило, такое историческое видение прошлого является искусственной конструкцией, упрощающей гораздо более сложную историческую реальность. Этногенетический миф, имеющий важную компенсаторную функцию, нужен этнической общности в критические моменты истории. Миф о прошлом призван воспитать в людях самоуважение, сплотить их и наделить творческой энергией с целью преодоления кризиса.

Из чего складывается национальный или этнический образ прошлого? Нетрудно заметить, что в истории каждого народа есть ключевые моменты, с которыми он склонен, прежде всего, отождествлять себя и свою судьбу. История некоторых народов отягощена трагическими событиями, и тогда историческая версия делает акцент на два момента – расцвет данного народа и катастрофу, приведшую его в упадок. В центре внимания народов находятся события, связанные, во-первых, с обретением родины, во-вторых, с формированием и расцветом своей собственной государственности, в-третьих, с великими завоеваниями, и, наконец, в-четвертых, с ужасной катастрофой, превратившей поступательное развитие данного народа. Эти моменты особым образом выделяются, потому что первый из них легитимизирует право данного народа на территорию, второй – позволяет считаться политическим субъектом и дает право на образование своей государственности, наконец, третий и четвертый – представляют аргументы для того, чтобы занять достойное место в современном сообществе народов. Для представителей тех групп, к которым они обращены, они служат некоторой психологической компенсацией за все те лишения, которые они претерпели в прошлом и которые переживают в настоящем. Вместе с тем, возрождая давно забытое прошлое, эти схемы заставляют вспоминать о давних обидах и реставрируют прежние архаические негативные стереотипы и предубеждения против соседних

народов. Этногенетический миф включает в свой состав целый комплекс мифов: миф об автохтонности (утверждение о необычайной древности этнической культуры и языка на занимаемой ныне территории в особенности); миф о прародине (стремление проецировать современные этнополитические границы как можно глубже в прошлое); миф о лингвистической преемственности (идентификация своей этнической группы с вполне определенным языком); миф об «этнической семье» (убеждение в том, что территория своего этноса была областью формирования не только его самого, но и иных родственных или «дочерних» этнических групп, которые позднее отделились на другие земли); миф о славных предках (стремление идентифицировать своих этнических предков с каким-либо славным народом, хорошо известным по древним письменным или фольклорным источникам); миф о культуртрегерстве (претензии на исторический приоритет некоторых культурных (письменность) или политических (государственность) достижений своих предков по сравнению с предками соседних народов); миф об этнической однородности (преувеличение степени этнической консолидации в древности и сознательный недоучет роли родо-племенных делений и многокомпонентности формирующейся общности); миф о заклятом враге (конструируется образ иноземного врага, борьба с которым цементирует этнос и ведет к высокой степени консолидации); миф об этническом единстве (во имя единства государства или для усиления своей мощи причисляют к своей общности и иные этнические группы).

В ходе модернизации, охватившей современный мир, происходит унификация культуры, и многие народы, живущие в многонациональных государствах, теряют свои традиционные хозяйственные системы, обычаи и социальную организацию, народную культуру и нередко даже родной язык. Этногенетические мифы являются основой этнического самосознания. Поэтому пока люди будут осознавать свою принадлежность к особым отличиям от других общностей, они будут все больше и больше придавать значение своему мифологизированному прошлому.

Как видим, одной из существенных характеристик мифа является его полифункциональность. Остановимся подробнее на функциях мифа, то есть на его роли в реализации этнической культуры.

1. Сакральная функция мифа – одна из существенных, на основе которой миф отграничивается от других жизненных сил культуры, так как миф несет в себе заряд сверхъестественного, представление о запредельной действительности, качества которой наделяются чудесной силой.

2. Миф является основным каналом реализации смыслообразующей функции этнической культуры. Миф формирует знаковую систему действительности и моделей окружающего природного и социального мира, которые служат руководством к действию. Хьюбер отмечает, что мифологические качества суть индивидуальные формы, гештальты, которые формируют человеческую реальность, и действительность которых заключена в их сущности. Герои мифов выступают прообразами и прототипами членов данной общности, и сам мир воспринимается сквозь призму конкретных свойств, им присущих [1]. Устойчивый характер мифа обеспечивает сохранение культурных стереотипов в течение длительного времени.

3. Важнейшей функцией мифа является аксиологическая. Мифологическое сознание выступает носителем ценностного отношения субъекта к миру, показывая общезначимые ценности и цели исторического развития, с помощью которых индивид может ориентироваться в различных жизненных ситуациях и соответствующим образом корректировать свои поступки. В этом смысле миф является по выражению М. Элиаде, «живым», то есть предлагает людям примеры для подражания и этим самым сообщает значимость человеческой жизни [4].

4. Познавательная функция мифа заключается в попытках дать объяснение причинам и способам возникновения отдельных частей мира, а также человека. Познавательная функция зачастую объявлялась в истории изучения мифологии основной, но она носит скорее факультативный характер, являясь побочным продуктом мифологического сознания. А.Ф. Лосев и О.М. Фрейденберг, отмечали нецеленаправленный характер познания и антикаузальность мифологического мышления, отличающие миф от других форм освоения действительности [7]. Тем не менее в мифе так или иначе откладывались в начальной форме продукты рационального знания и интуитивного постижения, объяснения мироздания, определенные крупницы общечеловеческого опыта.

5. Компенсаторной функции мифа в последнее время исследователи уделяют значительную роль. Миф выступает как средство утешения, замещения и восполнения недостающего, он обнадеживает индивида и тем самым создает, пусть ненадолго, состояние психологического комфорта. Сильное эмоциональное воздействие увеличивает компенсаторную способность мифа, при этом происходит отождествление реального и воображаемого, желаемого и действительного. Ограниченность человеческих возможностей и непрочность собственного существования, постоянно находящегося во власти непонятных человеку сил, страх перед необъяснимым и таинственным в мире природы, осознание конечности земного бытия и неизвестность посмертного – все эти факторы приводили к необходимости адаптации к окружающей действительности через создание мифов. Интерес к мифу обостряется в переломные моменты истории, в эпохи кризисов и потрясений, и это происходило, наряду с другими причинами, и потому, что с помощью мифологии человек пытался сделать жизнь более приемлемой, обжить непонятный мир, сконструировать более привлекательное и светлое будущее.

Мифологические рудименты в сознании современного человека носят бессознательный характер и проявляются не в суждениях, а, скорее, в аффективно-интуитивных реакциях, в способе и характере символизации окружающего мира.

Мифологический пласт культуры детерминирует собой не только цепочку специфических реакций, но и является ре-

зервуаром мифопоэтических представлений и образов, истоком «космического» мышления с ярко выраженным личностным отношением к реальности, когда универсум наделяется чертами одушевленного существа, предстает не объектом, а субъектом; отсюда же происходит ощущение глубинного родства и единства человека с космосом. Мифологический модус человеческого опыта, хранящийся и в бессознательных слоях психики, становится источником креативных находок, нетривиальных ассоциаций и аналогий. Эти атрибутивные формы мировосприятия и поведения, трансформируясь в различные мифологемы, приобретают новые конфигурации в сочетании с образами обыденного сознания, сформированного не в последнюю очередь техногенной цивилизацией.

Таким образом, миф – субъективный взгляд членов этнической общности на явления, имеющие особую значимость для данного этноса, отличающийся эмоциональной окраской и преследующий цели практического характера. В системе жизненных сил культуры миф отвечает за создание устойчивых установок внелогического характера. Ослабление мифа как компонента знаково-символического комплекса жизненных сил этнической культуры влечет ряд негативных последствий. Они связаны с тем, что смысловые установки этноса не получают внутренней, глубинной «подпитки» гештальтов мифа, что ведет к потере ориентиров социальной общности, к возникновению страха перед действительностью и сферой сверхъестественного, массовым комплексам и истериям.

Библиографический список

1. Хюбнер К. *Критика научного разума*. Перевод с немецкого Москва, 1994.
2. Horne D. *The great museum. The re-presentation of history*. London & Sydney, 1984.
3. Ферро М. *Как рассказывают историю детям в разных странах мира*. Москва, 1992.
4. Элиаде М. *Аспекты мифа*. Перевод с французского В. Большакова. Москва: Инвест – ППП, СТ ППП, 1996.
5. Sorel G. *Über die Gewalt*, übers. V. L. Oppenheimer. Frankfurt, 1969.
6. *Мифологии древнего мира*. Перевод с английского Предисл. И.М. Дьяконова. Москва: Наука, 1977.
7. Воеводина Л.Н. *Мифология и культура: учебное пособие*. Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2002.

References

1. Hyubner K. *Kritika nauchnogo razuma*. Perevod s nemeckogo Moskva, 1994.
2. Horne D. *The great museum. The re-presentation of history*. London & Sydney, 1984.
3. Ferro M. *Kak rasskazyvayut istoriyu detyam v raznyh stranah mira*. Moskva, 1992.
4. Eliade M. *Aspekty mifa*. Perevod s francuzskogo V. Bol'shakova. Moskva: Invest – PPP, ST PPP, 1996.
5. Sorel G. *Über die Gewalt*, übers. V. L. Oppenheimer. Frankfurt, 1969.
6. *Mifologii drevnego mira*. Perevod s anglijskogo Predisl. I.M. D'yakonova. Moskva: Nauka, 1977.
7. Voevodina L.N. *Mifologiya i kul'tura: uchebnoe posobie*. Moskva: Institut obshchegumanitarnykh issledovaniy, 2002.

Статья поступила в редакцию 13.06.17

УДК 159.922.4

Domashev A.N., Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia),
E-mail: domashev.a1960@gmail.com

PICTURE OF THE WORLD AS A BASIS OF ETHNIC SELF-CONSCIOUSNESS. In the article the consideration of the structure of the ethnic picture of the world and its role in the self-awareness of the ethnos is presented. The article gives a definition of the world picture as a set of representations of a single ethnos about the world, man, society and their mutual relations. Further descriptions of creating a picture of the world are given. The author of the article notes that when it forms a person creates his own internal image of the external world. At the beginning of the creation of this image, the point of reference is its author. In the center, the creator of the picture creates a vision of reality. Then the man describes the main features of the depicted objects in accordance with various parameters: spatial, temporal, quantitative, ethical, and others. Structured and related objects receive a special coloring – their significance for the creator of the image. The result is the man's picture of the world – a system of images, a world of concepts in the form of a picture. The author studies the means of forming the world: natural languages, their variability depending on various conditions of the process, different ways of describing the world, the symbolic language of the image, the parasymbol as the image of the main theme. In addition, the article gives a description of the world's paintings: it represents the mythology of the author, in accordance with which the significance of the objects of the image is given. In this regard, it is concluded that the picture of the human world is simulacrum. It is stated that the reflection in it of the creator and his position is most interesting for the researcher. The appearance of the language picture of the world is analyzed. It is formed before others from the ethnic picture and consolidates the socio-historical experience of the ethnos. It is formed by natural languages and as a result is able to represent the global, subjective-ethnic image of the objective world. Comparing the ethnic picture of the world with the linguistic picture of the world, the author of the articles notes, that the latter, with the passage of time, is not as fast as the first, but for a long time preserves the traces of past opinions and, in this connection, forms the attitude of man to the world. In conclusion, the article analyzes the significance of the world picture for the ethnos. The author concludes that the picture of the world lies at the basis of public consciousness, reflects the specifics of the ethnos, its existence and relations with the world. It also begins the adaptation of man to the world. Structuring in the world's paintings harmonizes the interrelations of the world, society and man, the picture of the world accumulates ways of interaction of the ethnos with the world and socializes the members of the ethnos.

Key words: ethnic world picture, language picture of the world, ethnos, ethnic community.

А.Н. Домашев, канд. филос. наук, доц. Алтайского государственного университета, г. Барнаул,
E-mail: domashev.a1960@gmail.com

КАРТИНА МИРА КАК ОСНОВА ЭТНИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ

Данная статья посвящена рассмотрению формирования этнической картины мира и его роли в самосознании этноса. Для этого в начале статьи дано определение картины мира как комплекса представлений отдельно взятого этноса о мире, человеке, обществе и взаимоотношениях их друг с другом.

Далее дано описание создания картины мира. Автором статьи замечено, что при её формировании человек создает свой внутренний образ внешнего мира. В начале создания этого образа точкой отсчета является его автор. В центре фиксируется видение реальности создателем картины. Затем им описываются основные черты изображаемых объектов в соответствии с различными параметрами: пространственными, временными, количественными, этическими и другими. Структурированные и соотнесенные объекты получают специальную окраску – их значимость для творца образа. В итоге получается картина мира человека – система образов, мир понятий в виде картины. Автор статьи рассматривает также средства формирования мира: естественные языки, их вариативность в зависимости от различных условий протекания процесса, различные способы описания мира, символический язык изображения, парасимвол как образ основной темы. Кроме того, в статье приведена характеристика картины мира: она репрезентует мифологию автора, в соответствии с чем задается значимость объектов изображения. В связи с этим делается вывод, что картина мира человека симулятивна. Также констатируется, что отражение в ней создателя и его позиции наиболее интересны для исследователя.

Далее проанализировано появление языковой картины мира. Она складывается прежде других из этнической картины и закрепляет общественно-исторический опыт этноса. Она формируется естественными языками и в итоге способна представить глобальный субъективно-этнический образ объективного мира. Сравнивая с этнической картиной мира языковую, автор статьи замечает, что последняя с течением времени изменяется не так быстро, как первая, но долго хранит следы прошлых мнений и в связи с этим формирует отношение человека к миру.

В заключение статьи разбирает значение картины мира для этноса. Автор заключает, что картина мира лежит в основе общественного сознания, отражает специфику этноса, его существования и взаимоотношений с миром. Также она полагает начало адаптации человека к миру. Структурирование в картине мира гармонизирует взаимоотношения мира, общества и человека, картина мира аккумулирует способы взаимодействия этноса с миром и социализирует членов этноса.

Ключевые слова: этническая картина мира, языковая картина мира, этнос, этническая общность.

Этническая картина мира – целостный комплекс представлений о мире, основанный на 1) бессознательных комплексах, складывающихся в процессе адаптации этноса к окружающей природно-социальной среде; 2) ценностных доминантах. Концепция «картины мира» была сформулирована Р. Редфилдом. По его определению, «картина мира» – это видение мироздания, характерное для того или иного народа, это представления членов общества о самих себе и о своих действиях, своей активности в мире [1, с. 87]. Картина мира включает взгляд члена этноса на внешний мир. Это как бы комплекс ответов, даваемых той или иной культурой на извечные вопросы бытия: кто такой я и кто такие мы? Среди кого я существую? Каково мое отношение к тем или иным вещам? По определению, данному в 70-е гг. XX в. К. Гирцем, «картина мира» представляет собой присущую носителю данной культуры «картину того, как существуют вещи... его концепцию природы, себя и общества» [1, с. 88]. Этническая картина мира формирует такой образ окружающего мира, где все элементы мироздания структурированы и соотнесены с самим человеком, так что каждое человеческое действие является компонентом общей структуры. Этнос адаптируется к реальному миру тем, что всему в мире как бы дает свое название, определяет свое место в мироздании. Это представление о бытии, присущее членам этноса проявляется через поступки людей, через их объяснения своих поступков. Картина мира складывается как ответ на практические потребности человека, как необходимая когнитивная основа его адаптации к миру. Прагматический эгоцентризм структурирует деятельность таким образом, чтобы она оптимально выстраивалась в когнитивном поле человека, была максимально удобной. Необозримые пространства, трудовую и интеллектуальную деятельность, бурю своих чувств человек измеряет через себя самого, принимая все в себя и распространяя себя на окружающий мир. Картина мира отличается значительной прагматичностью. Её критерием выступает не формально-логическая непротиворечивость, а сама по себе целостность и универсальность модели, её способность служить объясняющей матрицей для структурирования опыта.

Картина – это модель, образ, интерпретация того, что, с одной стороны, внешне по отношению к миру и человеку, а с другой стороны, особым образом их включает. Это образ мира, объективно пребывающего и в разной степени «переносимого» субъектом в содержание картины. Образ, создаваемый человеком в картине, это образ, в котором отражен не только (и в ряде случаев не столько!) объект отражения – мир – сколько сам субъект, создатель образа. В качестве субъекта деятельности здесь выступает этнос, объекта – внешний мир, результаты – картина, образ. Как в произведении живописи искусствоведу всегда более интересно проявление в картине своеобразия художественного метода, авторской манеры изображения, так и в данном случае исследователя картины мира интересует прежде всего проявление в результате (картине мира) своеобразия субъектности

этноса [2]. Изучающего картину мира, воплощенную в языковых структурах, интересует не мир, но этнос, отраженный в образах этого мира. Субъект деятельности избирает средства создания образа. Произвольность выбора средств изображения варьируется в зависимости от природы отражаемого объекта, целеполагания при создании образа, результативностью коммуникации через посредство создаваемого образа. Когда обнаруживается когнитивная и коммуникативная недостаточность данного средства выразительности, субъект избирает средства другой семиотической системы – других естественных языков, таких как, музыка, живопись, язык жестов и пр. Если мир – это человек и среда в их взаимодействии, то картина мира – результат переработки информации о среде и человеке. Картина мира не есть простой набор «фотографий» предметов, процессов, свойств и т.д., ибо включает в себя не только отраженные объекты, но и позицию отражающего субъекта, его отношение к этим объектам, причем позиция субъекта – такая же реальность, как и сами объекты. Более того, поскольку отражение мира человеком не пассивное, а деятельностное, отношение к объектам не только порождается этими объектами, но и способно изменить их (через деятельность).

Совокупность предметных образно-наглядных эталонных представлений о предметах, явлениях, с которыми человек на протяжении жизни встречается чаще, чем с другими, в целом формирует некоторую стабильную картину отражения объективной действительности. Явления и предметы внешнего мира представлены в человеческом сознании в форме внутреннего образа. В центре каждой картины мира как определенного (сакрального, научного, художественного, операционально-практического или технологического и т. д.) описания, изображения той или иной реальности, лежит совокупность априорных онтологических допущений о том, что есть описываемая реальность в отношении к тому, кто её описывает. По мнению А.Н. Леонтьева, существует особое «пятое квазиизмерение», в котором представлена человеку окружающая его действительность: это – «смысловое поле», система значений [3]. Тогда картина мира – это система образов. М. Хайдеггер в статье «Время картины мира» писал, что при слове «картина» мы думаем, прежде всего, об отображении чего-либо, «картина мира, сущностно понятая, означает не картину, изображающую мир, а мир, понятый как картина» [4, с. 49]. Как изображение она предполагает не буквальный копию с оригинала, а фиксацию черт, которые мы считаем наиболее существенными, значимыми. А это означает, что мы имеем дело с определенной конструкцией, создание которой предполагает некоторую точку отсчета, а именно автора или зрителя, и известную степень дистанции от объектов, изображенных на картине. Картина мира может быть представлена с помощью пространственных (верх – низ, правый – левый, восток – запад, далекий – близкий), временных (день – ночь, зима – лето), количественных, этических и других параметров. Этническая картина мира не

создает какую-то иную, неповторимую картину мира, отличную от объективно существующей, а привносит в нее лишь специфическую окраску, обусловленную этнической значимостью предметов, явлений, процессов, избирательным отношением к ним, которое порождается спецификой деятельности и образа жизни данного этноса.

Интегральный образ реальности в обыденном сознании, прежде всего, включает повторяющиеся представления как повседневной эмпирической практики, так и символической вселенной. Каждый тип культуры вырабатывает свой символический язык и свой «образ мира», в котором получают значения элементы этого языка. О. Шпенглер даже предложил термин парасимвол для характеристики культуры в пространственной протяженности. Парасимвол понимается как некий образ, являющийся основной темой для культуры. Так, символом египетской культуры является дорога, так как её представители видят себя идущими по предначертанному пути, парасимвол арабской культуры – мир-пещера, идея такого мировосприятия выразилась в изобретении арки и купола; парасимвол русской культуры – бесконечная равнина [3].

Любая картина мира в своем истоке является мифичной (т. е. исходит из некоторых нерелефлируемых очевидных установок, опосредована горизонтом жизненного мира) и репрезентирует некоторую мифологию. В этом причина амбивалентности: подлинности и одновременно неподлинности, или аутентичности, симулятивности всякого представления, изображения реальности. То, что в картине мира является определяющим, те основные характеристики, которые придают ей специфичность, в свою очередь определяется интерпретативным выбором автора картины – что считать важным, а что – нет, задается его (автора) первичной мифической интуицией как истоком понимания мира, латентно содержащим все возможные смысловые линии реализации этого понимания [5].

Картина мира, которую можно назвать знанием о мире, лежит в основе индивидуального и общественного сознания. Язык же выполняет требования познавательного процесса. Поэтому на основе этнической картины мира складывается языковая картина мира. Языковая картина мира не стоит в ряду со специальными картинами мира (химической, физической и др.), она им предшествует и формирует их, потому что человек способен понимать мир и самого себя благодаря языку, в котором закрепляется общественно-исторический опыт – как общечеловеческий, так и национальный. Языковая картина мира – это картина мира, формируемая средствами естественного языка как определенного типа семиотических систем. Именно языковая картина мира способна представить глобальный образ мира, так как естественный язык является универсальной семиотической системой, опосредующей действие других семиотических систем. Интерес к языковой картине мира обнаруживается еще в работах В. фон Гумбольдта, который писал, что «различные языки являются для нации органами их оригинального мышления и восприятия» [6, с. 324]. Своеобразие «конструируемой» картины мира определяется тем, что в ней предмечивается индивидуальный, групповой и национальный (этнический) вербальный и невербальный опыт. Люди с помощью языка создают свой особый мир, отличный от того, который их окружает. Картина мира говорящего, действительно, существенно отличается от объективного описания свойств, предметов, явлений, от научных представлений о них, ибо она есть субъективный образ объективного мира. Языковая картина мира у каждого народа своя: каждый народ по-своему видит один и тот же предмет, по-своему вычленяет те или иные его признаки, по-своему отражает их в словах и других языковых единицах. Одним из классических примеров, демонстрирующих лексические различия языков, являются соотносительные названия подснежника у русских, французов, англичан и немцев. В названии русского слова подснежник ярко выражен временной признак – раннее появление цветка сразу после таяния снега, буквально – «цветок под снегом»; во французском слове *perce-neige*, буквально – «просверливающий снег», тоже

запечатлен временной признак, с той же ассоциацией со снегом, но с дополнением активного, олицетворенного признака – просверливающий снег; в английском соответствии *snowdrop*, буквально «снежная капля», при том же временном признаке, с той же ассоциацией со снегом, выражен дополнительный образ не субъектного, а объектного, предметного, характера – снежная капля, и, наконец, в немецком слове *Schnee Glockchen*, буквально «снежный колокольчик», снова при одном и том же, временном, признаке, выраженном посредством ассоциации со снегом, дополнительно использован, как и в английском языке, признак формы – сходство с колокольчиком [7]. Таким образом, явно прослеживаются особенности восприятия одного и того же цветкового растения представителями разных индоевропейских языков. Этнос, создавший язык, сформировавший и выразивший в языковых структурах определенный образ мира, находится под влиянием этого образа, являясь объектом его обратного активного воздействия. Языковая картина мира формирует тип отношения человека к миру (природе, животным, самому себе как элементу мира). Она задает нормы поведения человека в мире, определяет его отношение к миру.

Поскольку познание мира человеком не свободно от ошибок и заблуждений, его концептуальная картина мира постоянно меняется, «перерисовывается», тогда как языковая картина мира еще долгое время хранит следы этих ошибок и заблуждений. В лингвистике существует направление, которое изучает языковую картину мира через устойчивые образные выражения (идиомы) [см., напр., 7]. В образных фразеологических сочетаниях, как в зеркале, отражаются самобытный взгляд народа на мир и его оценка. «В образном зеркале идиом» отражены такие фрагменты мира, как внутренние и внешние свойства человека (душа нараспашку, от горшка два вершка), физическое состояние и действия человека (голова раскалывается, на всех парах), деятельность человека (бросить тень, внести свою лепту), его поведение (коптить небо), речевая деятельность (язык подвешен, придержать язык), бедность и богатство (биться как рыба об лёд, гребсти деньги лопатой), труд и безделье (не разгибать спины, сидеть сложа руки) и т. п. Идиомы отражают социальные явления (пригвоздить к позорному столбу, не чета), исторические события (Мамаев побище, как швед под Полтавой), поверья и гадания (на седьмом небе, гадать на кофейной гуще), мир времени и пространства (в долгий ящик, как сельди в бочке).

Итак, картина мира отображает специфику этноса и его бытия, взаимоотношения его с миром, условия его существования. Языковая картина мира эксплицирует различные картины мира человека и отображает общую этническую картину мира. Во-первых, картина мира упорядочивает представления этнической общности о мире, структурирует их, выстраивает различные элементы в определенную иерархию и тем самым обеспечивает реализацию функции этнической культуры по гармонизации отношений человека с самим собой и окружающим миром. Во-вторых, так как картина мира основана на индивидуальном опыте каждого субъекта, который её формирует, то только она содержит индивидуальный для каждого этноса набор моделей поведения. Из этого следует, что картина мира выполняет функцию аккумуляции способов взаимодействия этноса с окружающим природным и социальным миром. В-третьих, картина мира служит средством социализации членов этноса. Включение в единое смысловое поле, в первую очередь посредством картины мира, зафиксированной в языке, позволяет членам этноса овладеть нормами, необходимыми для жизнедеятельности в данной конкретной социальной общности. Единство картины мира позволяет членам этноса понимать смысл поступков друг друга, прогнозировать поведение социального окружения и эффективно взаимодействовать. В целом, можно сделать вывод, что картина мира выступает основным каналом аккумуляции способов взаимодействия этноса с окружающим природным и социальным миром, выполняет функцию социализации и коммуникативную функцию.

Библиографический список

1. Лурье С.В. *Историческая этнология*: учебное пособие для вузов. Москва: Аспект-Пресс, 1997.
2. Резанова З.И. Языковая картина мира: взгляд на явление сквозь призму термина-метафоры картины. *Картина мира: модели, методы, концепты. Материалы Всероссийской междисциплинарной школы молодых учёных «Картина мира: язык, философия, наука»*, 1-3 ноября 2001 г. = Под общей редакцией проф. З.И. Резановой. Томск: Издание ТГУ, 2002: 121 – 137.
3. Маслова В.А. *Лингвокультурология*: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Издательский центр Академия, 2001.

4. Хайдеггер М. Время картины мира. *Время и бытие: статьи и выступления*. Перевод с немецкого, комм. В.В. Библихина. Москва: Республика, 1993: 41 – 63.
5. Осаченко Ю. С. Миф и мифология: «возможные миры» и их картины. *Картина мира: модели, методы, концепты. Материалы Всероссийской междисциплинарной школы молодых ученых «Картина мира: язык, философия, наука»*, 1-3 ноября 2001 г. Под общей редакцией проф. З.И. Резановой. Томск: Издание ТГУ, 2002: 23 – 29.
6. Гумбольдт В. фон. О влиянии различного характера языков на литературу и духовное развитие. *Избранные труды по языкознанию*. Москва, 1984: 324 – 326.
7. Блинова О.И. Язык как средство образного отражения мира. *Картина мира: модели, методы, концепты. Материалы Всероссийской междисциплинарной школы молодых ученых «Картина мира: язык, философия, наука»*, 1-3 ноября 2001 г. Под общей редакцией проф. З.И. Резановой. Томск: Издание ТГУ, 2002: 57 – 68.

References

1. Lur'e S.V. *Istoricheskaya etnologiya: uchebnoe posobie dlya vuzov*. Moskva: Aspekt-Press, 1997.
2. Rezanova Z.I. Yazykovaya kartina mira: vzglyad na yavlenie skvoz' prizmu termina-metafory kartiny. *Kartina mira: modeli, metody, koncepty. Materialy Vserossijskoj mezhdisciplinarnoj shkoly molodyh uchenyh «Kartina mira: yazyk, filosofiya, nauka»*, 1-3 noyabrya 2001 g. = Pod obschej redakciej prof. Z.I. Rezanovoj. Tomsk: Izdanie TGU, 2002: 121 – 137.
3. Maslova V.A. *Lingvokulturologiya: uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij*. Moskva: Izdatel'skij centr Akademiya, 2001.
4. Hajdegger M. Vremya kartiny mira. *Vremya i bytie: stat'i i vystupleniya*. Perevod s nemeckogo, komm. V.V. Bibihina. Moskva: Respublika, 1993: 41 – 63.
5. Osachenko Yu. S. Mif i mifologiya: «vozmozhnye miry» i ih kartiny. *Kartina mira: modeli, metody, koncepty. Materialy Vserossijskoj mezhdisciplinarnoj shkoly molodyh uchenyh «Kartina mira: yazyk, filosofiya, nauka»*, 1-3 noyabrya 2001 g. Pod obschej redakciej prof. Z.I. Rezanovoj. Tomsk: Izdanie TGU, 2002: 23 – 29.
6. Gumboldt V. fon. O vliyani razlichnogo haraktera yazykov na literaturu i duhovnoe razvitie. *Izbrannye trudy po yazykoznaniyu*. Moskva, 1984: 324 – 326.
7. Blinova O.I. Yazyk kak sredstvo obraznogo otrazheniya mira. *Kartina mira: modeli, metody, koncepty. Materialy Vserossijskoj mezhdisciplinarnoj shkoly molodyh uchenyh «Kartina mira: yazyk, filosofiya, nauka»*, 1-3 noyabrya 2001 g. Pod obschej redakciej prof. Z.I. Rezanovoj. Tomsk: Izdanie TGU, 2002: 57 – 68.

Статья поступила в редакцию 15.07.17

УДК 159.9.07

Chukhrova M.G., Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: mba3@ngs.ru

Sultanova A.N., Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Novosibirsk State Medical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: sultanova.aklima@yandex.ru

Zybina L.N., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: lyzybina@yandex.ru

SOCIAL BEHAVIOR AND PSYCHOEMOTIONAL STATUS OF FOREIGN STUDENTS IN THE RUSSIAN UNIVERSITY. Some aspects of social behavior and psychoemotional state of migrant students studying in the Russian university are investigated. 52 students from China, 30 students from distant and nearby cities of the Russian Federation, and 28 migrant students from Central Asia (Tajikistan, Kazakhstan) are examined. All students live in the hostel of the university, everyone knows Russian. The study was conducted in Russian. The age of the subjects is 18-21. The influence of ethnic features on the psychoemotional state, ethnic cohesion, behavior in the group, plans for the future of students from China, Central Asia and Russia is shown. The features of the picture of the world of students from different countries are revealed, which probably affect the style of communication in the group and the general ability to adapt in new cultural and climatic conditions.

Key words: Chinese students, students from Central Asia, adaptation to training in higher education school, ethnic cohesion.

М.Г. Чухрова, д-р мед. наук, проф. ФГБУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, E-mail: mba3@ngs.ru

А.Н. Султанова, канд. мед. наук, доц. ФГБУ ВО «Новосибирский государственный медицинский университет», г. Новосибирск, E-mail: sultanova.aklima@yandex.ru

Л.Н. Зыбина, канд. психол. наук, доц. каф. общей психологии и истории психологии факультета психологии Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск, E-mail: lyzybina@yandex.ru

СОЦИАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ И ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Исследованы некоторые аспекты социального поведения и психоэмоционального состояния студентов-мигрантов, обучающихся в Российском вузе. Обследованы 52 студента из Китая, 30 студентов из дальних и близлежащих городов Российской Федерации, 28 студентов-мигрантов из Средней Азии (Таджикистан, Казахстан). Все студенты проживают в общежитии вуза, все знают русский язык. Исследование проводилось на русском языке. Возраст испытуемых 18 – 21 год. Показано влияние этнических особенностей на психоэмоциональное состояние, этническую сплоченность, поведение в группе, планы на будущее студентов из Китая, Средней Азии и России. Выявлены особенности картины мира студентов из разных стран, которые, вероятно, накладывают отпечаток на стиль общения в группе и на общую способность к адаптации в новых культурных и климатических условиях.

Ключевые слова: китайские студенты, студенты из Средней Азии, адаптация к обучению в вузе, этническая сплоченность.

В Новосибирском государственном педагогическом университете обучаются студенты из Республик Средней Азии и из Китая, что обусловлено общемировым миграционным трендом. Как было показано нами ранее, мигрирующее население испытывает трудности при социальной адаптации на новой, не схожей по культуре и быту, территории, и эти трудности могут усугубляться

в условиях информационных нагрузок студенческой жизни [1; 2]. Это касается не только иностранцев, проходящих обучение на территории Российской Федерации, но и иногородних студентов, имеющих российское гражданство.

Студенческий возраст – это период кристаллизации «картины мира», при котором становление образа мира у человека

выходит за пределы «непосредственно чувственной картинки», строительный материал ... соткан из другой чувственной ткани. Поэтому сохраняет свою simultaneity» [3, с. 261]. Картина мира – это отражение объективной действительности в человеческом сознании, на которую могут влиять особенности восприятия действительности, связанные с активностью того или иного полушария мозга, рецепторной насыщенностью активных зон мозга, этнические паттерны, специфика образовательной среды, жизненный путь индивида. Являясь содержательной стороной человеческого сознания, картина мира обладает эмоционально-когнитивным единством: когнитивный план определяет адекватность картины мира объективной действительности, а эмоциональный – адекватность картины мира потребностям, интересам и ценностям человека. Картина мира интегрирует личность человека, выполняя организующую, направляющую функцию во всем его поведении, определяет «границы Я» [4]. Можно говорить о том, что мнения и поступки людей в значительной степени направляются и диктуются картиной мира.

Целью исследования было изучение некоторых аспектов социального поведения студентов-мигрантов, преломленных через их картину мира, а также их психоэмоционального состояния, настроенности (или ненастроенности) на межэтнические контакты, на доверительные приятельские отношения с местными жителями, их планы на будущее.

В исследование были включены студенты из Китая (всего 52 испытуемых, из них 34 юноши и 18 девушек), студенты из дальних и близлежащих городов Российской Федерации (всего 30 испытуемых, из них 10 юношей и 20 девушек), проживающие в общежитии НГПУ, студенты-мигранты из Средней Азии (Таджикистан, Казахстан), проживающие там же (всего 28 испытуемых, из них 18 юношей и 10 девушек). Все студенты знают русский язык, исследование проводилось на русском языке. Возраст испытуемых 18 – 21 год.

Все китайские студенты были единственным ребенком в семье во втором поколении (государственная политика Китая «одна семья – один ребенок»), все студенты из Средней Азии были из многодетных семей (не менее 3 детей), студенты РФ были из 1-3 – детных семей.

Применялось структурированное психологическое интервью, методика диагностики профессионального выгорания «МБИ» (К. Маслач и С. Джексон в адаптации Н.Е. Водопьяновой) и специально разработанная социально-психологическая анкета «Вдали от дома», включающая вопросы в соответствии с целью исследования, и позволяющая вычислить условную интегральную величину «индекс этнической сплоченности» (ИЭС), а также проективная методика «Картина мира» (Г. Рид, Е.С. Романова), методика «Оценивание пятилетних интервалов» (А.А. Кроник). Критерии включения в исследование – добровольное информированное согласие.

Анализ эмпирических данных свидетельствует, что большинство студентов русской национальности придерживались интернационального стиля общения и могли свободно общаться с представителями всех наций, находящихся в ближайшем окружении (94%), из показателя ИЭС составил 42%. Некоторое опасение и недоверие проявлялось к выходцам из Средней Азии, причем к незнакомым. На знакомых это недоверие не распространялось. Большинство китайских студентов выявляли настороженную позицию по отношению к представителям своего этноса (86%), с иностранцами общались вынужденно и формально, отличались высокой степенью сплоченности, внутренней организованности и собранности. ИЭС у этой группы испытуемых был самым высоким – до 89%. Кроме того, у китайцев выявлялось завуалированное равнодушие, незаинтересованное отношение к другим этносам. Выходцы из Средней Азии предпочитали интернациональный стиль общения (75%), однако отмечали, что довольно часто испытывают на себе негативное отношение со стороны русских студентов; чаще проявляли этническую солидарность, в отличие от русских студентов, активно старались занять более высокий социальный статус, не стеснялись подчеркивать свою этническую специфику, что было совершенно не характерно для русских. Показатель ИЭС в этой группе испытуемых составил 72%. Предпочитаемый интернационализированный тип этнических взаимодействий, характерный как для русских, так и для среднеазиатов, более продуктивен для дальнейшего совершенствования межнациональных отношений [4]. Высокий индекс этнической сплоченности совместно со склонностью к интернационализированному типу этнических взаимодействий свидетельствует о высокой адаптивной способности среднеазиатов.

Адаптивность китайских студентов носила совершенно другой характер. При нежелании тесно общаться с представителями других этносов они выявляли, тем не менее, хорошую социальную адаптацию, были не склонны вступать в конфликты и проявлять какое-либо недовольство, а также были предупредительны в группе, эмпатичны, незаметны, сдержанны и не создавали неудобных ситуаций. В противовес студентам из среднеазиатских республик, которые проявляли яркую индивидуальность по малейшему поводу, и не боялись конфронтации. Китайские студенты следили за тем, какое впечатление они производят, стремились к сохранению целостности своей группы, проявляли большую групповую сплоченность и взаимозависимость, чего совершенно не наблюдалось среди российских студентов, которые проявляли выраженную индивидуальность, активность, независимость и инициативность, основываясь на своих собственных желаниях. При этом в некоторых тестовых ситуациях российские студенты проявляли большую альтруистичность, нежели китайские, что позволяет считать, что готовность и способность к ощущениям и чувствам других у русских студентов выражена не меньше, но не проявляется в определенных ситуациях, что демонстрирует более выраженную социальную гибкость.

По данным теста «МБИ» выявлено, что представители китайской нации мужского пола более подвержены эмоциональному истощению (42% – высокие показатели, 58% – средние), чем юноши Российской Федерации (25% – высокие, 50% – средние, 25% – низкие). Самые низкие показатели по «МБИ» получили студенты Китая женского пола (65% – низкие показатели, 35% – средние), по сравнению с 23% – высокими и 76% средних показателей у российских девушек. Таким образом, эмоциональное истощение у представителей китайской национальности проявляется сильнее, преимущественно у мужчин. Однако подверженность студентов из Китая стрессу, вызванному разномыслием, расставанием с близкими членами семьи и культурными различиями, больше выражено у девушек.

По отчетам преподавателей, китайские студенты очень мотивированы на обучение, ответственные, добросовестны и аккуратны. В учебу вкладывают все силы, стремятся получить максимум знаний во время занятий, внутри группы возникает состязательность, что стимулирует к занятиям во внеурочное время. Студенты из Средней Азии обладают хорошей сообразительностью и восприимчивостью, но не любят систематический труд, норовят, как и русские студенты, схитрить, списать, воспользоваться чужими наработками. По отчетам российских студентов, китайцы неаккуратны в быту, не считаются с удобствами окружающих, замкнуты и необщительны.

Российские студенты больше озабочены финансовыми затруднениями, чем расставанием с близкими людьми. Недовольство своими личными достижениями высказали 75% китайских юношей, 25% китайских девушек, при объективных очень хороших результатах. Среди российских студентов этот показатель и у юношей, и у девушек был равен 45%. Мотивы этого недовольства также были различными у российских и китайских студентов. Так, российские студенты считали, что отвечают сами перед собой, а китайские студенты считали, что они своей недостаточно хорошей учебой подводят своих близких, тех, кто направил их на учебу. Российские студенты считали более важным достижение своих личных целей, в отличие от китайцев, для которых общественные цели были важнее. Китайские студенты проявляли закрытость и замкнутость, и о своих дальнейших планах на жизнь говорили неохотно, отвечали односложно, что нельзя списать на языковой барьер. Китайские студенты лучше шли на контакт и с большей готовностью отвечали на вопросы, если с ними общались в императивном ключе, что было совершенно недопустимо при общении со среднеазиатами, а также с иногородними русскими, которые были более всех остальных непредсказуемы, нестабильны и неоднозначны.

Высказывают планы вернуться на родину после обучения 100% китайских студентов, и только 10% российских, и это все девушки. 100% российских юношей собираются работать в Новосибирске. 50% российских иногородних девушек и 40% девушек пока сомневаются в месте жительства по окончании учебы, поскольку это будет зависеть от их будущего мужа. Выходцы из Средней Азии высказывают планы на постоянное проживание в Новосибирске или другом городе России в 80% случаев, причем среднеазиаты активно ищут любую работу, проявляют предприимчивость, вступают в контакты со своими земляками и ищут у них поддержки, при этом также активны в контактах с русскими. Можно считать, что выходцы из среднеазиатских республик об-

ладают большим пассионарным потенциалом, чем другие приезжие студенты, вероятно, именно пассионарные личности и едут в Россию для получения образования. Российские иногородние студенты проявляют меньшую предприимчивость, больше надеются на случай и поддержку родителей, часто отказываются от работы, которую считают непрестижной, даже материально нуждаясь, в отличие от среднеазиатов. Это в большей степени свойственно российским юношам, нежели девушкам, которые оказываются более предусмотрительными.

При изучении «картины мира» приезжих студентов логично было предположить, что у индивидов, ориентированных на обучение, она будет скорее научной, нежели практической. Методика Е.С. Романовой и О.Ф. Потемкиной «Картина мира» позволяет выяснить образные представления о мире, испытываемым предлагается нарисовать мир как образ, который существует в их представлении. Выделяется пять основных картин мира: «планетарная» картина мира, которая ассоциируется с когнитивной и основана на полученных в школе знаниях астрономии; «пейзажная» картина мира (в виде городского или сельского пейзажа с присутствием людей, животных, деревьев, цветов и т.п.); ситуативная (обстановка вокруг себя); метафорическая картина мира (сложные образы, характеризующие внутреннее содержание); абстрактная, или схематическая картина мира (отличается схематизмом и лаконизмом построения, в виде некоего абстрактного знака, символа). Результаты количественного анализа методики «Картина мира» представлены в табл. 1.

Анализ полученных результатов по методике «Картина мира» позволяет сделать вывод о наличии значимых различий

студентов. Почти каждый четвертый китайский студент метафорически воспринимает мир, что может указывать на скрытность, либо смысловое, содержательно-субъективное восприятие Мира и Окружающих при отвержении реального объекта. Среди русских студентов метафорическое восприятие мира встречается в 18%, но наполненность метафор другая, с большим количеством деталей, зачастую сказочно-фантастическая, оптимистичная, радостная. Метафорическая картина мира чаще встречалась у русских девушек (у 5 из 6 человек).

От 14 до 25% всех опрошенных студентов воспринимают мир лаконично и упрощенно, что отражается в «выхолощенной» и абстрактности изображения, причем среди них преобладают китайцы. При этом присутствуют рисуночные элементы, указывающие на проявления тревожности, настороженности, пессимистичности. Известно, что китайцы противники абстракций, поэтому полученные результаты могут указывать либо на непонимание смысла задания, либо на неверную его интерпретацию. Слово «Мир» в русском языке имеет несколько значений, поэтому трудно быть уверенными в том, что китайские студенты поняли задание правильно, несмотря на присутствие переводчика. Применение теста «Картина мира» и его анализ выявили сложности в интерпретации этой проективной методики, предъявленной китайским студентам, из-за разницы в собственно внутренней картине мира испытуемых и исследователя, недостаточной включенности в китайскую культуру.

В заключение необходимо заметить, что взаимоотношения в студенческой среде представляют образцы кросс-культурной психологической феноменологии с большим полем исследова-

Таблица 1

Распределение видов рисунков. Методика «Картина мира»

№	Картина мира	Китайцы n=52		Среднеазиаты n=28		Русские n=30		Значимость различий
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	
1	Планетарная	1	2%	3	10,7%	10	33%	4,441***
2	Пейзажная	3	6%	7	25,2%	7	21%	2,319*
3	Ситуативная	23	44%	8	28,8%	5	14%	3,726***
4	Метафорическая	12	23%	3	10,7%	6	18%	1,874
5	Абстрактная	13	25%	4	14,3%	2	14%	2,082*

Примечание: значимость различий по отношению к русским студентам рассчитана по χ^2 -критерию Фишера

$$\varphi_{\text{критическое}} = \begin{cases} 2,021 & \text{при } p \leq 0,05* \\ 2,704 & \text{при } p \leq 0,01** \\ 3,551 & \text{при } p < 0,001*** \end{cases}, \text{ при } n = 30.$$

между русскими и другими студентами по видам: «Планетарная», «Пейзажная», «Ситуативная», «Абстрактная» картина мира, и о наличии тенденции к различиям по шкале «Метафорическая картина мира». Планетарное видение мира русскими студентами по сравнению с ситуативным отношением к миру у китайских объясняет социальную адаптивность китайцев и приверженность занятиям, а также объясняет непрактичность и надежду на «счастливый случай» русских студентов. Не исключено, что объясняется большей общей образованностью русских

тельской деятельности. Этническое своеобразие проявляется в особенностях адаптации к новой этнической среде, во взаимоотношениях со сверстниками, преподавателями. Представляется возможность лучше понять другой народ, через изучение наиболее активной его части – учащейся молодежи.

Выявленные особенности социального поведения студентов-мигрантов необходимо учитывать при планировании учебно-воспитательной работы с иногородними и иностранными студентами.

Библиографический список

1. Хаснулин В.И., Леутин В.П., Чухрова М.Г., Гафаров В.В. Этнокультуральные факторы психической адаптации коренных жителей Сибири и Севера в современных условиях. *Мир науки, культуры, образования*. 2009; 6: 248 – 254.
2. Чухрова М.Г., Соболевников В.В., Хаснулин В.И. Стратегия этнокультуральных исследований в восточном регионе России. *Понять другого: Межкультурное взаимопонимание в современном глобальном мире*: сборник материалов пятой Всероссийской научно-практической конференции «Практическая этнопсихология: актуальные проблемы и перспективы развития» (20 – 21 ноября 2015 г.). Москва: ГБОУ ВПО МГППУ, 2015: 137 – 139.
3. Леонтьев А.Н. *Избранные психологические произведения*. Москва: Педагогика, 1983.
4. Шамшикова О.А., Шамшикова Е.О. Нарциссические проявления личности как образующие континуума переходных форм существования «границ Я». *Мир науки, культуры, образования*. 2009; 7-2: 265 – 270.

References

1. Hasnulin V.I., Leutin V.P., Chuhrova M.G., Gafarov V.V. 'Etnokul'tural'nye faktory psichicheskoy adaptatsii korennykh zhitelej Sibiri i Severa v sovremennykh usloviyah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2009; 6: 248 – 254.

2. Chuhrova M.G., Sobol'nikov V.V., Hasnulin V.I. Strategiya 'etnokul'tural'nyh issledovanij v vostochnom regione Rossii. *Ponyat' drugogo: Mezhekul'turnoe vzaimoponimanie v sovremennom global'nom mire: sbornik materialov pyatoy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Prakticheskaya 'etnopsihologiya: aktual'nye problemy i perspektivy razvitiya»* (20 – 21 noyabrya 2015 g.). Moskva: GBOU VPO MGPPU, 2015: 137 – 139.
3. Leont'ev A.N. *Izbrannye psichologicheskie proizvedeniya*. Moskva: Pedagogika, 1983.
4. Shamshikova O.A., Shamshikova E.O. Narcissicheskie proyavleniya lichnosti kak obrazuyuschie kontinuum perehodnyh form suschestvovaniya «granich Ya». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2009; 7-2: 265 – 270.

Статья поступила в редакцию 09.06.17

УДК 159.9:316.6

Petrovskaya V.G., Cand. of Sciences (Psychology), Head of Department of Psychology, Kuibyshev branch of Novosibirsk State Pedagogical University (Kuibyshev, Russia), E-mail: vera.petrovskaya.64@mail.ru

THE OPTIMIZATION OF PSYCHOLOGICAL SEPARATION OF TEENAGERS FROM THEIR PARENT FAMILIES BY MEANS OF TRAINING WORK. The work studies the main problems of psychological separation from parents in adolescence. The main "problem zones" for substantiating the trajectory of training work are: 1) extremely low or excessively high level of cohesion in the parents' families in the majority of the subjects; 2) chaotic type of adaptation (unresolved issues of governance, violations of the role structure, vague rules); 3) low level of satisfaction with family relations; 4) low level of separation from parents. The psychological training is developed by the author. The paper describes the main results of the formative experiment, on the basis of which it is established that means of training are effective in resolving problems of psychological separation from the parental family to the youth.

Key words: psychological separation, distancing, functionality / disfunctionality of family, psychological training.

В.Г. Петровская, канд. психол. наук, декан факультета психологии, Куйбышевский филиал ФБГОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Куйбышев, Новосибирская область, E-mail: vera.petrovskaya.64@mail.ru

ОПТИМИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЕПАРАЦИИ ЛИЦ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА ОТ РОДИТЕЛЬСКИХ СЕМЕЙ СРЕДСТВАМИ ТРЕНИНГОВОЙ РАБОТЫ

Рассмотрены основные проблемы психологической сепарации от родителей в юношеском возрасте. Описаны основные результаты формирующего эксперимента, на основании которого установлено, что средства тренинговой работы являются эффективными при разрешении проблем психологической сепарации от родительской семьи в юношестве.

Ключевые слова: психологическая сепарация, дистанцирование, функциональность / дисфункциональность семьи, психологический тренинг.

Процесс психологической сепарации довольно хорошо изучен как зарубежными (Дж. Хоффман, Д. Боулби, М. Малер, В. Сатир, М. Боуэн), так и отечественными авторами (А.Я. Варга, О.А. Карабанова, Э.Г. Эйдемиллер, А.Ю. Маленова и др.). Психологическая сепарация – это длительный, нелинейный процесс, представляющий собой перестройку отношений с матерью и отцом, в результате которой юноша/девушка приобретают самостоятельность, независимость, личную автономию при сохранении эмоционально близких, доверительных отношений с родителями. Важнейший фактор, влияющий на психологическую сепарацию, является функциональность семьи: гармоничное развитие семейной системы способствует оптимальному достижению психологической сепарации от родительской семьи в юношеском возрасте; дисфункциональность препятствует психологической сепарации [1; 2; 3; 4; 5].

Цель исследования. У студентов факультета психологии, изучающих основы консультирования семьи, должна быть сформирована теоретическая (знаниевая), практическая (технологическая) и личностная готовность к этой работе, которая заключается в разрешении собственных семейных противоречий и накоплении психологического ресурса. Сформировать эту личностную готовность может психологический тренинг – метод групповой работы, соединяющий средства психотерапии, психокоррекции, обучения и развития личности [3]. Поэтому в нашей работе мы поставили *цель:* разработать и апробировать программу тренинговых занятий, направленных на оптимизацию психологической сепарации личности.

Во время проведения исследования мы проверяли гипотезу: оптимизировать психологическую дистанцию между родителями и детьми, достигшими юношеского возраста, возможно путем использования средств тренинговой работы.

Методы и методики исследования. Экспериментальной группой стали студенты 3 курса факультета психологии в возрасте 19 – 23 лет в количестве 20 человек.

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы исследования применялись такие **методы** исследования как:

– теоретические (анализ научной психологической литературы, направленный на осмысление существа изучаемых яв-

ний; синтез, обобщение, сравнение, систематизация полученных данных);

– эмпирические (метод сбора эмпирических данных), методы обработки информации (математико-статистической обработки данных – t-критерий Стьюдента).

На *первом констатирующем этапе* нами была осуществлена первичная психологическая диагностика степени психологической сепарации с использованием опросников Psychological Separation Inventory (PSI-RU в модификации В. П. Дзукаевой, Т. Ю. Садовниковой), «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (FACES-3/ тест Олсона) (Д.Х. Олсон, Дж. Портнер и И. Лави, адаптирована М. Пере), FamilyAssessmentDevice (FAD в адаптации Т.Ю. Садовниковой).

Результаты исследования и их обсуждение. Анализ полученных результатов позволил нам определить основные «проблемные зоны» для обоснования траектории тренинговой работы: 1) крайне низкий или чрезмерно высокий уровень сплоченности в родительских семьях у большинства испытуемых; 2) хаотичный тип адаптации (нерешенность вопроса управления, нарушения ролевой структуры, неопределенные правила); 3) низкая уровень удовлетворенности семейными отношениями; 4) низкий уровень сепарации от родителей.

На *втором формирующем этапе* на основе полученных данных разработана и реализована программа тренинга «Тепло семейного очага», включающая 3 основных блока: когнитивный, эмоционально-регулятивный, поведенческий. Основными методами в тренинге были дискуссии (например, «Оптимальная дистанция от родителей», «Простить нельзя обижаться. Где поставим запятую?» и др.), игровые техники («Семейная скульптура», «Семейная хореография», «Загляните в семейный альбом» и др.). В ходе тренинга использовались и другие методы активного обучения (анализ проблемных ситуаций, релаксация, визуализация, психогимнастика), акценты ставились на рефлексии, обратной связи, психологической поддержке, позитивном переформулировании проблем, поиске психологических ресурсов.

На *третьем контрольном этапе* повторная диагностика по опроснику «FamilyAssessmentDevice» (FAD в адаптации

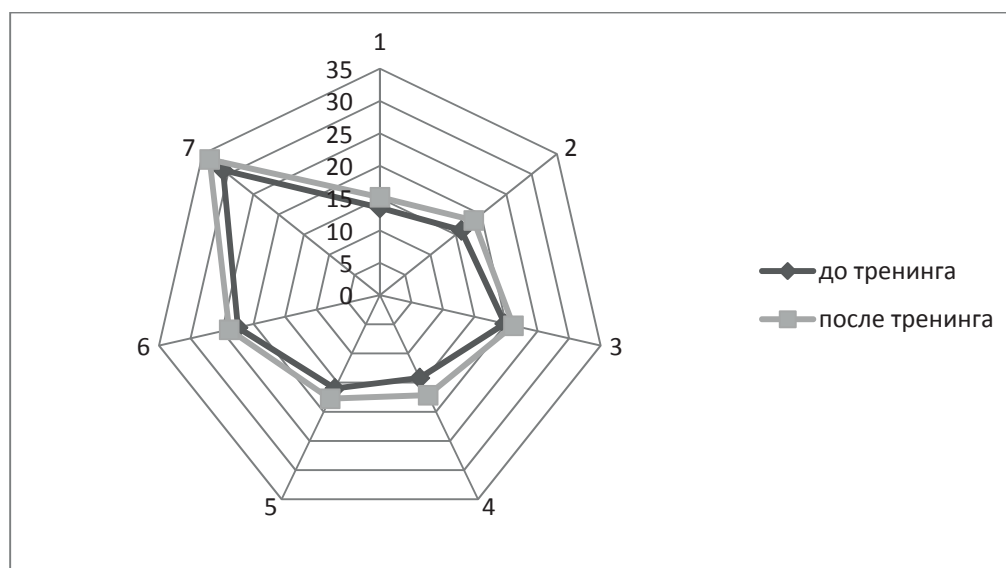


Рис. 1. Гистограмма результатов испытуемых по опроснику «FamilyAssessmentDevice» (FAD в адаптации Т.Ю. Садовниковой)
 Шкалы: 1 – Решение проблем, 2 – коммуникация, 3 – роли, 4 – аффективная реактивность, 5 – аффективная вовлеченность, 6 – контроль поведения, 7 – общее функционирование

Т.Ю. Садовниковой) (рис. 1) позволила обнаружить у испытуемых положительную динамику.

Для того, чтобы определить наличие статистически достоверных различий испытуемых по всем опросникам до и после тренинга, мы обработки результатов диагностики использовался метод математической обработки результатов – t-критерий Стьюдента (табл. 1).

Анализ таблицы показал, что по опроснику «FamilyAssessmentDevice» (FAD в адаптации Т.Ю. Садовниковой) статистически достоверные различия обнаружены по шкалам «Решение проблем», «Коммуникация», «Аффективная реактивность», «Общее функционирование». Следовательно, испытуемые более уверенно действуют при возникновении различий во взглядах с родителями, находят более конструктивные способы обмена

Таблица 1

Результаты расчёта t-критерия Стьюдента на контрольном этапе эксперимента

№	Переменные	Хср.	Уср.	Тэмп	Уровень значимости
«Family Assessment Device» (FAD в адаптации Т.Ю. Садовниковой)					
1	Решение проблем	13,5	15,15	2,2*	5%
2	Коммуникация	16,1	18,55	3,1**	1%
3	Роли	19,8	21,15	1,1	Не значимо
4	Аффективная реактивность	14,2	17,15	3,4**	1%
5	Аффективная вовлеченность	16	17,75	1,8	Не значимо
6	Контроль поведения	22,5	23,9	1,4	Не значимо
7	Общее функционирование	31	33,65	2,2*	5%
«Шкала семейной адаптации и сплоченности» (FACES-3/ тест Олсона) (Д.Х.Олсон, Дж. Портнер и И. Лави, адаптирована М. Пере)					
1	Семейная сплоченность	32,3	36,45	3,5**	1%
2	Семейная адаптация	29,55	33,4	4,3**	1%
3	Удовлетворенность	11,04	4,05	2,6*	5%
«Psychological Separation Inventory» (PSI-RU в модификации В. П. Дзукаевой, Т. Ю. Садовниковой)					
сепарация от матери					
1	функциональная	40,35	37,2	4**	1%
2	эмоциональная	32,75	31,4	2,8*	5%
3	аттитюдная	38,8	38	3,3**	1%
4	конфликтологическая	55,1	54,55	2,6*	5%
сепарация от отца					
1	функциональная	34,15	33,1	1,9	Не значимо
2	эмоциональная	32,35	29,9	2,1*	5%
3	аттитюдная	37,95	37,5	2,4*	5%
4	конфликтологическая	50,4	49,65	3,9**	1%

Примечание: Х ср. – среднее значение экспериментальной группы до тренинга,
 У ср. – среднее значение экспериментальной группы после тренинга

$$t_{\text{критическое}} = \begin{cases} 2,09 \text{ при } p \leq 0,05* \\ 2,85 \text{ при } p \leq 0,01** \end{cases} \text{ при } n=20$$

информацией, оптимально выражают свои эмоции, оценивают общее функционирование семьи позитивно.

Результаты по опросникам «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (FACES-3/ тест Олсона) (Д.Х. Олсон, Дж. Портнер и И. Лави, адаптирована М. Пере) и «Psychological Separation Inventory» (PSI-RU в модификации В.П. Дзукаевой, Т.Ю. Садовниковой) после тренинга также изменились (рис. 2 и 3 соответственно).

Отмечена положительная динамика всех средних значений группы испытуемых: повышение показателей по шкалам «Семейная сплоченность» и «Семейная адаптация» и понижение показателей по шкале «Удовлетворенность», что парадоксально только на первый взгляд, поскольку интерпретация этой шкалы носит обратный характер. Расчеты t-критерия Стьюдента (табл. 1) также позволили констатировать факт достоверных различий по всем шкалам методики, при этом вероятность ошибки по шкале «Удовлетворенность» несколько выше и составляет 5%, но всё-таки эти различия имеют место быть.

Можно отметить изменения: 1) испытуемые стали более независимы от родителей в принятии решений, свободнее чувствуют себя, делая выбор в учёбе, финансах, личных вопросах; 2) меньше нуждаются в одобрении родителей; 3) менее зависят от мнения родителей; 4) более конструктивно решают конфликты, испытывают при этом меньше чувства вины, беспокойства, недоверия, гнева.

Реализация программы тренинга обеспечила получение следующих результатов:

1. Психологическая сепарация от родителей в юношеском возрасте стала более оптимальной.

2. Оценка гибкости семьи, уровня её сплоченности и степени удовлетворенности отношениями с родительской семьей после тренинга имеют положительную динамику.

3. Функционирование семьи испытуемые стали оценивать как более эффективное.

Заключение. Таким образом, нам удалось в процессе тренинговой работы оказать воздействие на психологическую сепарацию испытуемых от родительских семей и оптимизировать дистанцию между родителями и детьми, достигшими юношеского возраста.

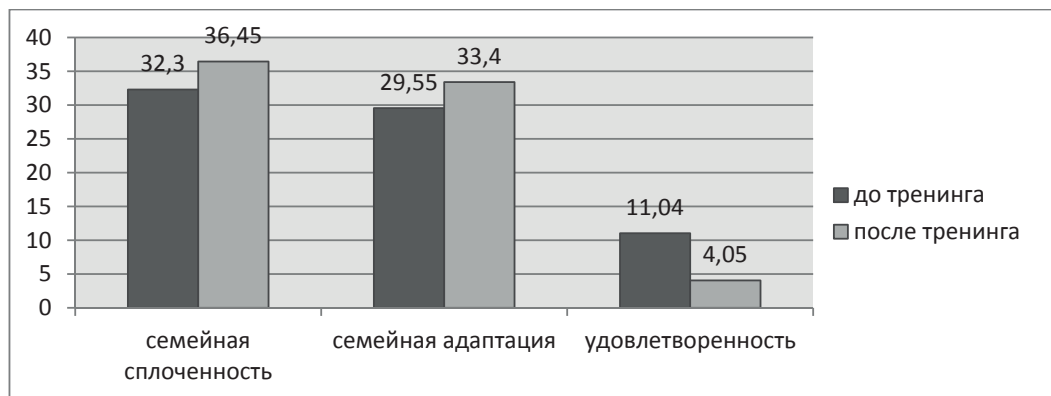


Рис. 2. Гистограмма результатов испытуемых по опроснику «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (FACES-3/ тест Олсона) (Д.Х. Олсон, Дж. Портнер и И. Лави, адаптирована М. Пере)

Библиографический список

1. Боулби Дж. *Привязанность*. Москва: Гардарики, 2003. Available at: <http://www.studfiles.ru/preview/5369866/>
2. Вачков И.В. *Основы технологии группового тренинга*. Москва: Ось-89, 1999.
3. Дзукаева В.П. *Культурно-специфические и семейные факторы сепарации от родительской семьи в юношеском возрасте*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2016.
4. Маленова А. Ю., Потапова Ю. В. Зрелость личности и её критерии как предикторы изучения ситуации сепарации. *Вестник Омского университета. Серия Психология*. 2014; 2: 21 – 29. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/>
5. Петровская В.Г. *Системная семейная терапия: учебное пособие для студентов факультета психологии*. Куйбышев, 2016.

References

1. Boulbi Dzh. *Privyazannost'*. Moskva: Gardariki, 2003. Available at: <http://www.studfiles.ru/preview/5369866/>
2. Vachkov I.V. *Osnovy tehnologii gruppovogo treninga*. Moskva: Os'-89, 1999.
3. Dzuakaeva V.P. *Kul'turno-spezificheskie i semejnye faktory separacii ot roditel'skoj sem'i v yunosheskom vozraste*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva: MGU im. M.V. Lomonosova, 2016.
4. Malenova A. Yu., Potapova Yu. V. Zrelost' lichnosti i ee kriterii kak prediktory izucheniya situacii separacii. *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya Psihologiya*. 2014; 2: 21 – 29. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/>
5. Petrovskaya V.G. *Sistemnaya semejnaya terapiya: uchebnoe posobie dlya studentov fakul'teta psihologii*. Kujbyshev, 2016.

Статья поступила в редакцию 09.06.17

УДК 159.99

Fadeev E.V., *Cand. of Sciences (Psychology) University, senior lecturer, Head of Department of Philosophy and Legal Psychology, Vladivostok State University of Economics and Service (Vladivostok, Russia), E-mail: fadeev59@yandex.ru*

ORGANIZATIONAL AND PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF DISTANCE LEARNING. The paper discusses problems arising during the development of the educational process, conditioned by the new possibilities of modern information technologies, and the needs of society in access to education most of the general population. Such problems are classified on two bases: organizational and psychological. The work carries out their review, does grouping on the grounds of classification and shows the "pain points" of distance education, which gives the possibility of identifying solutions to these problems based on the analysis of their causes.

Key words: distance learning, information technology in education, problems of distance learning.

Е.В. Фадеев, канд. психол. наук, доц. каф. философии и юридической психологии, ФГБОУ ВО «Владивостокский государственный университет экономики и сервиса», г. Владивосток, E-mail: fadeev59@yandex.ru

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В работе рассматриваются проблемы, возникающие в ходе развития образовательного процесса, обусловленные как новыми возможностями современных информационных технологий, так и потребностями общества в доступности образования самым широким слоям населения. Такие проблемы классифицированы по двум основаниям: организационные и психологические, проведен их обзор, группирование по основаниям классификации, показаны «болевые точки» дистанционного образования, что дает возможность определения путей решения указанных проблем на основе анализа причин их возникновения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, информационные технологии в образовании, проблемы дистанционного обучения.

Человечество привыкло выделять те или иные этапы своего развития, давая им названия, выражающие наиболее значимые свои достижения, оказавшие влияние на цивилизацию. Это каменный и железный век, век пара и электричества, атомный и космический век. Нынешнее же время не без основания получило название эры информатизации и коммуникации, эпохи компьютерных технологий. Достижения современных информационных технологий настолько прочно вошли в нашу жизнь, что без их воздействия не осталось буквально ни одна область общественного взаимодействия, в том числе и сфера образования.

Интенсификация образовательного процесса, вовлечение в сферу образования все большего числа населения, возможности, предоставляемые информационными технологиями для их использования в образовании, актуализируют проблему обеспечения доступа к качественному образованию независимо от места нахождения обучающегося, определения организационных и психологических проблем в осуществлении дистанционного обучения, решение которых обеспечивает более широкий доступ населения к образованию и формированию компетенций, соответствующих современным вызовам.

Развитие информационных технологий в обучении, дистанционном образовании базируется на нормативных документах, прежде всего Федеральном законе РФ «Об образовании в Российской Федерации»: в ст. 16 дается следующее определение дистанционного образования: «Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [1]. Требования, предъявляемые к организации дистанционного образования также определены там же: «При реализации образовательных программ с применением исключительно электронного обучения, дистанционных образовательных технологий в организации, осуществляющей образовательную деятельность, должны быть созданы условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивающей освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся [1]. Там же представлен перечень профессий, специальностей и направлений подготовки, реализация образовательных программ по которым не допускается с применением исключительно электронного обучения. Таким образом, с позиции организации процесса обучения можно рассматривать дистанционное образование как полностью исключющее (или не использующее) очное (личное)

общение с обучающимся, т.е. обучающийся общается с преподавателем без физического контакта – на расстоянии, так и дистанционное образование, предусматривающее очное общение в процессе обучения, промежуточной и итоговой аттестации (или же только при итоговой аттестации) – когда обучающийся имеет возможность непосредственного (физического) взаимодействия с преподавателем [2; 3].

Основное преимущество дистанционного образования – возможность получения образования при нахождении обучающегося в любом месте, при возможности задействования электронных информационных ресурсов. При этом обеспечивается решение социальной задачи – равного доступа к образованию, что можно сравнить, в определенной степени, с такой формой обеспечения равного доступа к получению высшего профессионального образования, как ЕГЭ, что в психологическом плане обеспечивает формирование чувства принадлежности и причастности у участников дистанционного образования. Еще одно преимущество дистанционного образования – обучение по индивидуальным планам, в удобное для обучающегося время [3; 4]. Есть у дистанционного образования немало и других преимуществ. Вместе с тем, дистанционное образование несет в себе и ряд проблем, в том числе организационного и психологического плана, которые не позволяют в полной мере реализовать имеющиеся возможности дистанционного образования.

Организационные проблемы.

Дистанционное образование значительно увеличивает объемы и роль самостоятельности в обучении, жесткого контроля степени изучения и освоения представленного материала. Это неизбежно ведет к появлению академической задолженности (что нередко и для обучающихся традиционными способами). Уместно напомнить, что согласно требованиям Федерального закона РФ «Об образовании в Российской Федерации» устанавливаются сроки ликвидации академической задолженности – не более 1 года [1]. Неясным остаётся то, как это требование закона сопрягается с индивидуальным планом обучения для дистанционного образования? С какого времени исчисляется этот год?

Насколько допустимо и возможно обучение в форме дистанционного образования на бюджетной основе?

Существуют и проблемы нормативно-правового положения, организационно-методического и материально-технического обеспечения дистанционного образования. Будут ли разработаны стандарты дистанционного образования (по примеру ФГОС) в части требований к составу и используемым технологиям? Как будет решаться проблема авторских и смежных прав на учебные и учебно-методические материалы для дистанционного образования [5] ?

Кроме того, возможность получения дистанционного образования по индивидуальным планам ставит проблемы и в

организации учебного процесса – набора, синхронизации учебного процесса, распределения нагрузки преподавателей и др. (финансовая отчетность, оформление документов – дипломов, сертификатов). С одной стороны – необходимость ритмичности, плановости в организации учебного процесса, определенная периодичность отчетов перед контролирующими организациями, с другой – некоторая «вольница» со стороны обучающихся, когда они не привязаны жестко к определенным периодам учебного процесса, являющихся традиционными (семестр, сессия и пр.).

Психологические проблемы.

Как быть с проблемой отсутствия социализирующей роли образования – где они, эти «годы студенческие»? Как будут проходить встречи выпускников дистанционного образования – в социальных сетях? И будут ли они знать, кто их сокурсники, появиться ли у них потребность в общении, или же дистанционное образование добавит еще один кирпич в стену, разделяющую мир реальный и мир виртуальный?

Важный элемент процесса обучения – обратная связь от студента к преподавателю и наоборот. При частичном дистанционном обучении она осуществляется в ходе очного общения преподавателя с обучающимся в режиме реального времени (в период сессии). При полностью дистанционном (без очного общения преподавателя со студентом) с помощью технических средств, в том числе без визуального контакта, и не всегда в режиме реального времени – возникают проблемы отсутствия обратной связи, а также из процесса общения исключаются такие психологические ресурсы, влияющие на результаты, как эмпатия и интеракция [6; 7].

Существуют и смежные проблемы, когда организационные проблемы порождают психологические и наоборот:

Проблемой при осуществлении дистанционного образования является недостаточная пропускная способность линий связи, недостаточная развитость телекоммуникационных сетей ряда регионов. Зачастую имеющиеся телекоммуникационные сети не рассчитаны на увеличивающийся объем информации, который буквально обрушивается на студентов. Не все населенные пункты имеют телесвязь, телефонную связь и тем более Интернет. А ведь именно для жителей таких «медвежьих уголков» дистанционное образование является практически единственной возможностью приобщиться к образованию. Кто и каким образом будет решать эту проблему? Не будет ли это способствовать формированию комплекса неполноценности у жителей такой местности [7]?

Не стоит упускать из виду и проблему разницы во времени – как преподавателю обеспечить дистанционное общение с обучающимися, разнесенными по времени на 8 – 9 часов и более? Ведь для качественного усвоения материала предполагается использование различных форм онлайн общения, что сделать будет не просто. А если студентов немало, все живут в разных уголках страны или земного шара, и все хотят пообщаться с преподавателем – он сутками должен не отходить от компьютера? Насколько его физические и психические кондиции позволят эффективно осуществлять учебный процесс, не сводя его к формализму? Следует учитывать, что дистанционное образование предполагает возможность обучения по индивидуальным планам, т. е. разброс по времени ещё больше увеличивается, что не прибавляет оптимизма преподавателю, которого даже мобильный интернет не спасет [6; 8].

Реализация дистанционного образования с частичным очным общением с обучающимся (при проведении итогового контроля в период сессий) нивелирует основное преимущество – получение образования, что называется, «не выходя из дома». Да, студенту встречаться с преподавателем, что называется, «лицом к лицу» придется реже, но зачастую и физически, да и материально, даже 1 поездка в ВУЗ может оказаться неподъемной (отдаленные местности, заграница, особые условия работы и т. п.). В случае, если реализуется полное дистанционное образование (т. е. без очного присутствия обучающегося в вузе при проведении итогового контроля в период сессии), в полный рост встаёт проблема идентификации – кого мы оцениваем в ходе промежуточной, да и итоговой аттестации? Насколько мы можем быть уверены, что все контрольные задания, тесты и т.п. выполнял именно этот студент, а не кто-то другой? Какова степень доверия к обучающемуся, насколько в подобной ситуации применим принцип презумпции невиновности? В дискуссионных материалах по вопросу организации, перспектив и проблем дистанционного образования в качестве возможной меры предлагают организовывать некие специально отведенные места, укомплектованные уполномоченными лицами, имеющими право освидетельствовать идентичность обучающегося. Однако возникает вопрос – кем будет создаваться, где, за чей счет, кто будет финансировать содержание таких мест, кто будет контролировать их деятельность? Каждый вуз – свои, или возможно организовать единую сеть? Если в отношении общеобразовательных учреждений (по ЕГЭ и ГИА) это возможно решать централизованно – обязательное среднее образование, бюджетное финансирование, компетенция органов государственного и муниципального управления в области образования, то в отношении вузов это представляется весьма проблематичным [9].

Проблемой является невозможность использования дистанционного образования при обучении по некоторым специальностям и направлениям (медицина, управление воздушным судном, военное образование и др.). Конечно, информационные технологии не стоят на месте, и зачастую и студенты-медики учатся, наблюдая в Интернете, как проводят операцию за тысячи километров от них, военные участвуют в виртуальных учениях, и летчики на виртуальном самолете отрабатывают фигуры пилотажа. Однако и технические, и финансово нам еще далеко до массового внедрения таких продвинутых технологий, да и здоровый людской консерватизм не будет способствовать активному развитию дистанционного образования в этих сферах – не очень много (по крайней мере, сейчас) найдется желающих лечь под скальпель хирурга, получившего диплом после дистанционного образования.

Перечислены далеко не все проблемы, которые, к сожалению, не дают в полной мере реализовать возможности дистанционного образования. Мы не ставили целью выискивать недостатки, принижать дистанционное образование как форму получения образования. Наоборот, в дистанционном образовании мы видим реальную возможность реализовать систему всеобщего непрерывного образования, приобщить любого жителя страны к «вселенной знаний». А обозначенные проблемы дистанционного образования являются дискуссионными и позволяют определить пути их организационного и психологического разрешения.

Библиографический список

1. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ.
2. *Средства дистанционного обучения. Методика, технология, инструментарий*. БХВ-Петербург, 2003.
3. Шлаина В.М. Познание и информационный обмен. *Менеджмент и кадры: психология управления, соционика и социология*. 2015; 6: 28 – 38.
4. *Дистанционное обучение в современном мире*. Серия «Социально-экономические проблемы стран Запада». Институт РАН, 2002.
5. Бакалов В.П., Крук Б.И., Журавлев О.Б. *Дистанционное образование. Концепция, содержание, управление*. Горячая Линия – Телеком, 2008.
6. Базарова Г. *Возможности и ограничения кросс-функционального взаимодействия*. Справочник по управлению персоналом. 2013; 11: 81 – 85.
7. Ибрагимов И.М. *Информационные технологии и средства дистанционного обучения*. Академия, 2007. -
8. Гуревич К.Г., Черпакова Е.В., Антонов А.Р. Критерии и варианты интернет-зависимости. *Новое в психолого-педагогических исследованиях*. 2012; 3 (27), июль-сентябрь: 186 – 191.
9. Трайнев В.А., Гуркин В.Ф., Трайнев О.В. *Дистанционное обучение и его развитие*. Дашков и Ко, 2006.

References

1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon Rossijskoj Federacii ot 29.12.2012 g. № 273-FZ.
2. *Sredstva distancionnogo obucheniya. Metodika, tehnologiya, instrumentarij*. BHV-Peterburg, 2003.
3. Shlaina V.M. Poznanie i informacionnyj obmen. *Menedzhment i kadry: psihologiya upravleniya, socionika i sociologiya*. 2015; 6: 28 – 38.

4. *Distancionnoe obuchenie v sovremennom mire*. Seriya «Social'no-ekonomicheskie problemy stran Zapada». Inion. RAN, 2002.
5. Bakalov V.P., Kruk B.I., Zhuravlev O.B. *Distancionnoe obrazovanie. koncepciya, sodержanie, upravlenie*. Goryachaya Liniya – Telekom, 2008.
6. Bazarova G. *Vozmozhnosti i ogranicheniya kross-funkcional'nogo vzaimodejstviya*. Spravochnik po upravleniyu personalom. 2013; 11: 81 – 85
7. Ibragimov I.M. *Informacionnye tehnologii i sredstva distancionnogo obucheniya*. Akademiya, 2007. -
8. Gurevich K.G., Cherpakova E.V., Antonov A.R. Kriterii i varianty internet-zavisimosti. *Novoe v psichologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh*. 2012; 3 (27), iyul'-sentyabr': 186 – 191.
9. Trajnev V.A., Gurkin V.F., Trajnev O.V. *Distancionnoe obuchenie i ego razvitie*. Dashkov i Ko, 2006.

Статья поступила в редакцию 05.06.17

УДК 159.923

Naumova Yu.A., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Novosibirsk State University of Economics and Management (Novosibirsk, Russia), E-mail: yk-mail@mail.ru

Khalina N.Yu., MA student, Novosibirsk State University of Economics and Management (Novosibirsk, Russia), E-mail: inga12345678910@mail.ru

THE PROBLEM OF SYNDROME OF EMOTIONAL BURNOUT AMONG MANAGERS. The article discusses a serious problem of burnout of managers. The authors study the factors of burnout, causes of burnout and give some views on the nature, symptoms and consequences of burnout and of exhaustion of emotionally-energetic and personal resources of a working person. In addition the study identifies the notion of syndrome of professional burnout. The analysis of risk factors of emotional burnout syndrome is done according to these parameters: gender, age qualification, position, duration of administrative work, weekend work, family, hobby. With the help of mathematical modeling, data on the permissible effectiveness of preventive measures have been identified, among which the provision of optimal working and rest conditions, search and expansion of the hobby spectrum during off-hours.

Key words: syndrome of burnout, determinants of occurrence, hobby, manager.

Ю.А. Наумова, канд. психол. наук, доц. Новосибирского государственного университета экономики и управления, г. Новосибирск, E-mail: yk-mail@mail.ru

Н.Ю. Халина, магистрант, Новосибирский государственный университет экономики и управления, г. Новосибирск, E-mail: inga12345678910@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У МЕНЕДЖЕРОВ

В статье рассматривается серьезная проблема синдрома эмоционального выгорания менеджеров, его факторов, проводится анализ некоторых взглядов на сущность, симптомы и последствия профессионального выгорания и истощения эмоционально-энергетических и личностных ресурсов работающего человека. Проведено исследование по выявлению синдрома и изучению его степени, анализ факторов риска синдрома эмоционального выгорания по параметрам: половая принадлежность, возрастной ценз, занимаемая должность, продолжительность управленческой работы, работа в выходные дни, существование семьи, хобби. При помощи математического моделирования выявлены данные о допустимой эффективности профилактических мер, среди которых предоставление оптимальных условий труда и отдыха, поиск и расширение спектра увлечений (хобби) во вне рабочее время.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, детерминанты возникновения, менеджер.

Современные менеджеры обязаны уметь руководить рабочим процессом, овладевать техническими инновациями, вести ежедневный учёт о том, как протекает деятельность, должен контролировать наличие и состояние продукции, осуществлять выработку суточной нормы по плану, обеспечивать рациональное использование транспорта передовым опытом, изучать методики роста производительности труда и т. д.

Совершенно ясно, что такая профессия из-за серьезных требований, большого уровня ответственности и психически-эмоциональных нагрузок, таит риск возникновения профессионального стресса, вследствие чего это может стать причиной для формирования личностных деформаций, а именно «синдром эмоционального выгорания» (СЭВ). Данное понятие, было введено в психологию американским психиатром Гербертом Фрейденбергером в 1974 году, выражающееся в усилении эмоционального истощения. Данная тенденция влечет за собой, индивидуальные изменения в области общения с клиентами, вплоть до развития сильных когнитивных искажений. В 1982 г. не менее известный психолог, К. Маслачвела понятие СЭВ, как особенного состояния, содержащего чувство эмоционального истощения, изнеможения, утраты человеческих начал и расстройство самовосприятия, негативную деперсонализацию, понижение или утрату профессионализма [1].

Специалисты выявили три последовательные ступени формирования СЭВ. Для первой ступени свойственны умеренные по выраженности протекающие симптомы, а именно, стремление к релаксации во время рабочего дня, локальные провалы в памяти, перебои в выполнении двигательных функций. При второй степени прослеживается понижение заинтересованности в рабочем процессе и снижением потребности коммуникаций, рост апатии ближе к окончанию рабочей недели, прослеживание постоянных соматических симптомов (дефицит сил, мигрень,

отсутствие сновидений во время сна), высокая возбудимость. Третья степень сформированный синдром эмоционального выгорания. Степень обладает полной потерей заинтересованности в рабочем процессе и в жизни в целом, эмоциональной лояльностью, хроническим отсутствием сил [2]. СЭВ прослеживается у представителей широкого спектра профессий [3].

Исследователи акцентируют внимание на выявлении факторов, формирующих эмоциональное выгорание. К таким можно отнести возраст, продолжительность стрессогенной работы, половая принадлежность [4,5], существование семьи, наличие хобби, сверхурочные рабочие часы и дни [6].

Для оценки распространенности СЭВ среди менеджеров, на базе ООО «SKY», г. Обь, было осуществлено исследование, объектом послужили 91 менеджер. Было проведено тест по методике диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко [3].

Проведено анкетирование, содержащее 84 утверждения, с выбором ответа «да» или «нет». Варианты ответов подсчитывались по 10-балльной шкале. Анкета структурирована на 3 группы по 28 утверждений, при помощи чего определялась стадия эмоционального выгорания. Зрелость каждой стадии подсчитывалась по количеству баллов: менее 36 баллов – процесс не сформирован, 37–60 баллов – процесс формируется; 61 и более баллов – процесс сформирован. Проведен процесс сбора информации об испытуемых, и факторах риска СЭВ: половая принадлежность, возраст, занимаемая должность, продолжительность управленческой работы, работа в выходные дни, существование семьи, хобби. На начальном этапе обработка собранной информации выполнялась при помощи методов вариационной статистики. Второй этап, проводился при помощи многофакторного анализа. На базе полученных результатов, при проведении теста были образованы 2 группы: без СЭВ и установленным СЭВ. В ходе нее поэтапно решались такие задачи: Аргументирование

достаточности выбранного комплекса факторов для качественного описания различий между испытуемыми группами; Количественная оценка силы воздействия (информативности) каждого фактора; Диагностирование характера (направленности) воздействия каждого фактора. Проведен процесс сбора информации об испытуемых, и факторах риска СЭВ: половая принадлежность, возрастной ценз, занимаемая должность, продолжительность управленческой работы, работа в выходные дни, существование семьи, хобби.

Аналогичный анализ зависимости СЭВ и возраста респондентов представил, что наиболее подверженный эмоциональному выгоранию возраст 24-х лет (рисунок 2).

На данной стадии математической обработки производилось оценивание характера воздействия всех факторов. Риск формирования синдрома эмоционального выгорания у менеджеров имеет обратную пропорциональность от хобби (63%), семьи (65%) и уровня среднего (управленческого) звена менеджеров (45%). Из трёх сформированных групп менеджеров

Таблица 1

Уровни менеджеров, используемые при анализе

Фактор	Название уровня	Условное обозначение
Менеджер звена	Технический уровень (низкое звено)	т
	Управленческий уровень (среднее звено)	у
	Институциональный уровень (высшее звено)	и

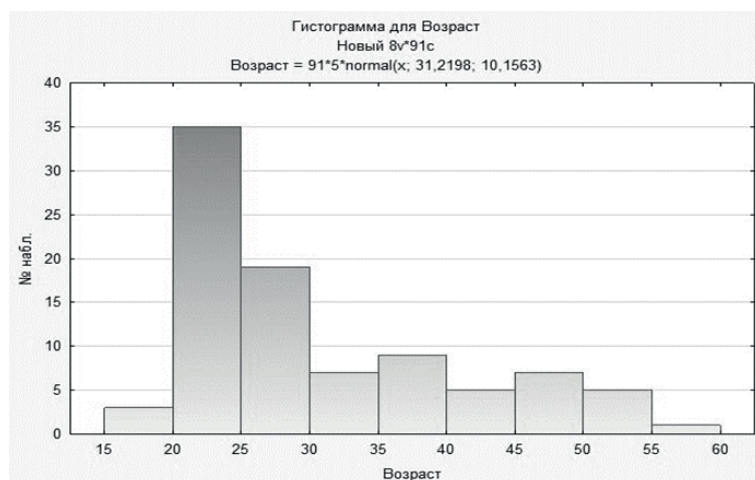


Рис. 1. Возраст респондентов

по звеньям — технического, управленческого и институционального звена — больше всего подвержены риску СЭВ менеджеры среднего звена (управленческого уровня), учитывая колоссальную ответственность, за результат перед менеджерами высшего звена. Высокая вероятность формирования СЭВ у представительниц слабого пола.

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что появление хобби вне рабочего времени поможет снизить уровень эмоционального выгорания. При помощи математического моделирования выявлены данные о допустимой эффективности профилактических мер, а именно предоставление оптимальных условий труда и отдыха, поиск и расширение спектра увлечений (хобби) во вне рабочее время.

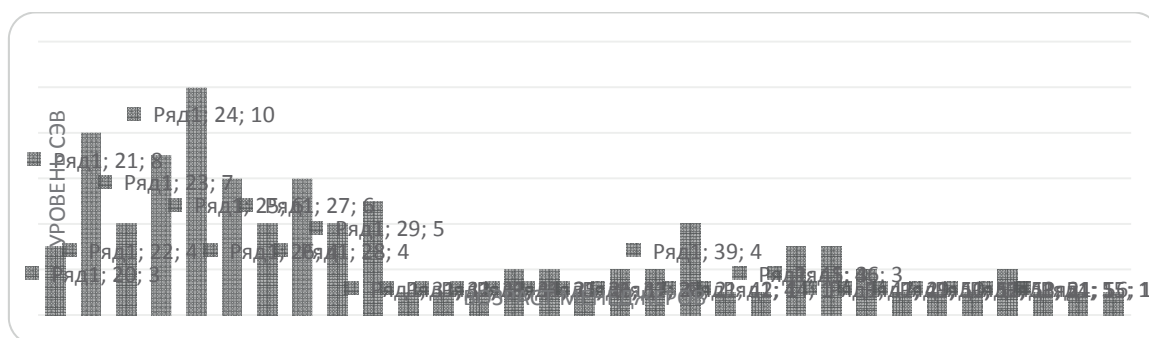


Рис. 2. Степень выраженности СЭВ в зависимости от возраста

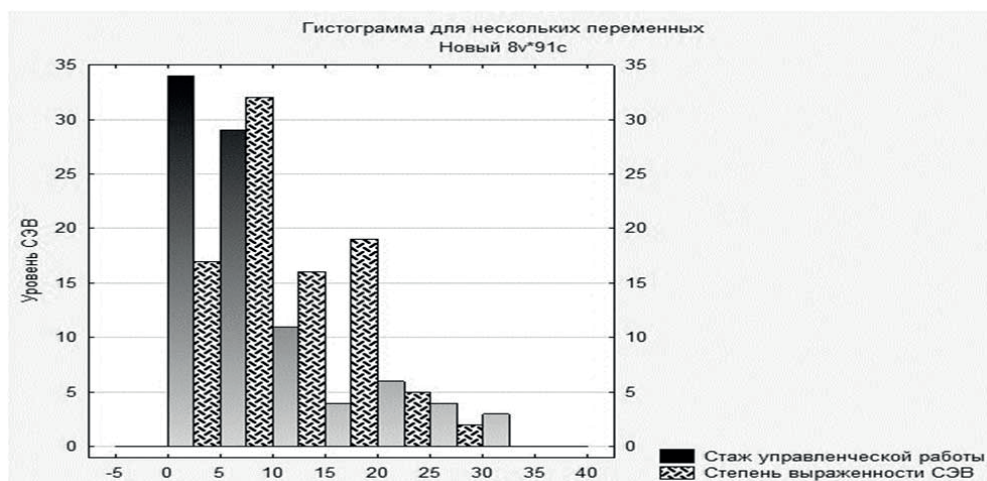


Рис. 3. Зависимость стажа работы и уровня СЭВ респондентов

Библиографический список

1. Maslach C., Schaufeli W. History and conceptual specificity of burnout. *Recent development in theory and research, Hemisphere*. NewYork, 1993.
2. Беляцкий Н.П. *Техника работы менеджера: учебное пособие*. МН: 2014: 108 – 111.
3. Бойко В.В. *Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других*. Москва: Наука, 2012: 67 – 74.
4. Демина Д.А., Кайгородова Н.З., Супрун А.П. *Психологические адаптации к умственному труду в условиях нервно-эмоционального напряжения*. Барнаул, 2011: 35-52.
5. Ронгинская Т.И. Синдром «выгорания» в социальных профессиях. *Психологический журнал*. 2002; Т. 23; № 3: 85 – 95.
6. Долгова В.И., Шаяхметова В.К., Ибрагимов Ч.А. Профессионально важные качества как основа профессиональной компетентности магистра психолого-педагогического образования: критерии, уровни и способы оценки. *Научно-методический электронный журнал Концепт*. – 2015; Т. 31: 146 – 150.

References

1. Maslach C., Schaufeli W. History and conceptual specificity of burnout. *Recent development in theory and research, Hemisphere*. NewYork, 1993.
2. Belyackij N.P. *Tehnika raboty menedzhera: uchebnoe posobie*. MN: 2014: 108 – 111.
3. Bojko V.V. *Energiya `emocij v obschenii: vzglyad na sebya i na drugih*. Moskva: Nauka, 2012: 67 – 74.
4. Demina D.A., Kajgorodova N.Z., Suprun A.P. *Psihologicheskie adaptacii k umstvennomu trudu v usloviyah nervno-`emocional'nogo napryazheniya*. Barnaul, 2011: 35-52.
5. Ronginskaya T.I. Sindrom «vygoraniya» v social'nyh professiyah. *Psihologicheskij zhurnal*. 2002; Т. 23; № 3: 85 – 95.
6. Dolgova V.I., Shayahmetova V.K., Ibragimov Ch.A. Professional'no vazhnye kachestva kak osnova professional'noj kompetentnosti magistra psihologo-pedagogicheskogo obrazovaniya: kriterii, urovni i sposoby ocenki. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal Koncept*. – 2015; Т. 31: 146 – 150.

Статья поступила в редакцию 05.06.17

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 81

Levina V.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, National Research Institute of Higher School of Economics (Moscow, Russia), E-mail: vittoriauno@yandex.ru*

THE BASIS FOR ALLOCATING THE AMERICAN BANKING TERMINOLOGY IN THE INDEPENDENT TERM SYSTEM. The article reveals reasons for allocation of banking terminology in a separate terminology system. The paper describes the main differences between banking and financial terminology in general and provides examples of British and American terminology in the banking sector. The work gives reasons for the legitimacy of identifying a separate terminology system from the point of view of diachronic aspect. The author concludes that banks in general and American banks in particular remain an independent and active player on the modern financial market. In this connection the American banks should be considered as special financial institutions with their own functions, principles of organization and legislative framework, that is embodied in a special ABTS, which represents basic realities of the American banking system.

Key words: terminology, term, banking terminology.

В.А. Левина, канд. филол. наук, ст. преп., Национальный исследовательский институт, Высшая школа экономики, г. Москва, E-mail: vittoriauno@yandex.ru

ОСНОВАНИЯ ДЛЯ ВЫДЕЛЕНИЯ АМЕРИКАНСКОЙ БАНКОВСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В САМОСТОЯТЕЛЬНУЮ ТЕРМИНОСИСТЕМУ

В статье рассматриваются основания выделения банковской терминологии в отдельную терминосистему. Описываются основные отличия от финансовой терминологии в целом, а также приводятся примеры различий между британской и американской терминологией в банковской сфере. Кроме того, приводятся причины правомерности выделения отдельной терминосистемы с точки зрения диахронии. Автор делает вывод о том, банки в целом, и американские банки в частности, остаются самостоятельным, активным игроком на современном финансовом рынке. В этой связи необходимо рассматривать американские банки как специальные финансовые учреждения, обладающие своими собственными функциями, принципами организации и законодательной базой, что находит отражение в существовании специальной АБТ, которая представляет основные реалии американской банковской системы.

Ключевые слова: термин, терминология, финансовая терминология.

Американская банковская терминология сформировалась на основе британской, и большинство базовых терминов до настоящего времени совпадают в обеих терминосистемах, в результате чего может возникнуть вопрос о правомерности выделения американской банковской терминологии в самостоятельную терминосистему. Поскольку английский этап развития банковской терминологии на территории США является достаточно длительным, а процесс глобализации до некоторой степени способствует стиранию собственно национальных особенностей функционирования финансовых учреждений, наше заключение о самостоятельности АБТ нуждается в дополнительных аргументах. Кроме того, поскольку банки представляют собой важный компонент финансовой системы как отдельной страны, так и мирового сообщества в целом, отграничить собственно банковскую терминологию от финансовой терминологии в отдельных случаях представляется весьма сложным, что ставит перед исследователем вопрос о статусе изучаемой терминосистемы и её взаимосвязях с другими терминосистемами.

А.А. Козн рассматривает банковскую систему как «подсистему» финансовой системы. Банковское право, будучи подотраслью финансового права, формируется под воздействием финансовой системы государства, которая, в свою очередь, является составной частью мировой финансовой системы, а также оказывает непосредственное воздействие на формирование норм

международного финансового права, в рамках которого несколькими отдельными блоками представлены нормы, регулирующие банковскую сферу.

Тем самым, с одной стороны, АБТ представляет собой часть экономической терминологии, а с другой образует самостоятельную терминосистему со своими особенностями и этапами становления. По мнению Е.А. Худинши, критерием целостности системы может служить любая семантическая (смысловая) связь между выражаемыми ими понятиями включенных в нее терминов и её относительная устойчивость. Она может представлять систему взглядов в определенной области или систему основных критериев, которые отражают объекты, методы, действующие в этой области [3, с. 29 – 30]. В.М. Лейчик считает, что «совокупность терминов» той или иной области специальной деятельности лишь тогда становится терминологической системой, когда подвергнется целенаправленному воздействию со стороны специалистов в плане ее унификации». Т.В. Шетле выделяет показатели системности терминологии банковского дела:

- терминология основывается на родо-видовой иерархии терминологических единиц;
- терминология банковского дела основывается на дескрипторах, что является одним из основополагающих принципов, согласно которым составляется и систематизируется любая терминология;

- в рамках данной терминологии наблюдается наличие антонимических отношений между терминологическими единицами: большинство терминов банковского дела образуют лексические антонимы;

- системность той или иной терминологии зависит и от того, какими частями речи выражены термины: большинство терминов банковского дела (приблизительно 93,3%) являются существительными, которые могут выражать не только объекты, но и процессы или понятия, а также явления;

- в рамках терминологии банковского дела существует ряд определенных префиксов и суффиксов, которые являются наиболее распространенными, а также служат для создания новых единиц в данной терминологии, что указывает на ее системный характер;

- подавляющее большинство терминологических сочетаний банковского дела строятся по определенным устойчивым структурным моделям;

- большинство терминов банковского дела моносемантические [4].

Анализ АБТ показал, что исследуемая нами терминология полностью удовлетворяет данным требованиям: в терминологии АБТ наблюдается родо-видовая иерархия терминологических единиц, большинство терминов существительные, в рамках терминологии существует ряд наиболее распространенных аффиксов, с помощью которых образуются новые единицы, большинство терминологических сочетаний строятся по определенным структурным моделям, большинство терминов являются моносемантическими. В результате становления и развития собственно американской банковской системы между ними появились определенные различия. Так, ряд британских и американских терминов банковского дела различаются только по форме, как правило, правописанием, но идентичны в плане содержания. Эти различия могут касаться написания терминов, например:

Таблица 1

Различия в написании терминов

Британский термин	Американский термин
<i>cheque</i>	<i>check</i>
<i>cheque book</i>	<i>check book</i>
<i>traveller's cheque</i>	<i>traveler's check</i>
<i>licence fee</i>	<i>license fee</i>
<i>offshore centre</i>	<i>offshore center</i>

Однако существуют и более очевидные различия в номинации сходных банковских продуктов, которые чаще всего затрагивают терминологические словосочетания, и не касаются базовых терминов (терминов-дескрипторов, несущих основную профессиональную информацию: таких как *cash*, *asset*, *transaction*, *credit*, *bank*, *funds*, *investment*). В табл. 2 представлены примеры терминологических сочетаний, иллюстрирующие расхождение в терминологических номинациях в американской и британской банковской терминологии.

Таблица 2

Примеры терминологических сочетаний американской и британской банковской терминологии

Британский термин	Американский термин
current account	checking account
sight deposits	demand deposits
debit card	asset card
hire purchase	consumer installment loan; installment credit
deferred coupon note	deferred interest bond
revolving credit	open-end credit
back-to-back credit; countervailing credit	secondary credit
auditor's certificate	accountant's opinion
profit and loss account	income statement earnings report

gearing	financial leverage
unit trust	mutual fund
Lombard loan	collateral loan
yield	current return
pathfinder prospectus	red herrings
overdraft facility	current account credit
spot market	cash market
preference share	preferred stock

В отдельных случаях американский термин или терминологическое словосочетание вытесняют исконно британские варианты. Так, в «Англо-русском глоссарии микрофинансовых терминов» и «Русско-английском глоссарии микрофинансовых терминов» (2008), составляющих две части американского переводческого проекта, указываются британские «эквиваленты», имеющие на современном этапе менее распространенное употребление, однако сохраняющие свою терминологическую и коммуникативную функцию (первый термин – американский, второй – британский): *seasonal credit/crop credit*; *accrued income (accrual accounting, balance sheet, liability account)/accrued revenue*; *stockholder/shareholder*; *equity financing/equity investment*; *client attrition/desertion*; *client loss*; *repayment/payment*; *reimbursement*; *collateral*; *security/guarantee*.

В сравниваемых терминосистемах есть также термины, которые обозначают специфически британские или американские реалии, т.е. объекты, которые существуют только в одной из стран. Так, термины *hard dollars*, *flower bond* относятся к американским реалиям, в то время как термин *bill leak* употребляется только в банковской лексике Великобритании. Дифференциация американских терминов банковского дела внутри собственно англоязычной терминосистемы происходила постепенно и отобразила изменение роли США в мировой банковской системе. По мере усиления влияния последней в XX в., англоязычная терминология пополнялась некоторыми американскими терминами, или регионализмами – т.е. специфическими в плане выражения или в плане содержания банковскими терминами, которые имели обращение изначально только на территории США, но впоследствии вошли в международный обиход. Например, *regulator* – регулятор, *credit card*, *PIN*, *e-money*, *online banking*, *bar code*. Однако при сравнении британской и американской терминосистем наиболее ощутимыми являются различия, которые объясняются особенностями исторического становления банковских систем этих стран. В основе этих различий лежат особенности как системы банковских учреждений в обеих странах, так и правового регулирования банковской деятельности. Банковская система США, как и структура Федеральной Резервной Системы абсолютно уникальны, как уникальны и правовые основы и законодательная база правового регулирования банковской деятельности. Например, в Великобритании защита клиентов от потери депозитов осуществляется Фондом защиты депозитов (*Deposit Protection Fund*), а в США – Федеральной корпорацией страхования депозитов (*Federal Deposit Insurance Corporation*). Данные терминологические номинативные словосочетания являются средством номинации важнейших участников банковской деятельности, вследствие чего они обладают высокой частотностью во внутренних документах банков и в речи профессионалов.

Таким образом, основным доказательством самостоятельного статуса АБТ являются не только различия в номинации сходных банковских продуктов и услуг, но и существование огромного пласта номинативных терминологических единиц, которые, как неоднократно говорилось выше, служат для номинации подлинно американских реалий банковской системы США и основ её правового регулирования, которые образуются по своим законам и присущи исключительно АБТ.

Вторым спорным аспектом в определении статуса АБТ является ее место в финансовой терминологии и даже в экономической терминологии в целом. Банки являются частью экономической системы страны, а финансовые операции осуществляются не только банками как специализированными финансовыми учреждениями, но и представляет собой важнейший аспект экономической деятельности, как отдельных компаний, так и государства в целом. В условиях финансовой глобализации функции современного американского банка существенно изменяются: появляются новые продукты и услуги, видоизменяются и модернизируются традиционные. Рассмотрим традиционные функции

американского банка, которые определяют специфику его профессиональной деятельности и, соответственно, специальную терминологию в данных областях.

Одной из наиболее важных и общеизвестных функций банка является **deposit function** – функция хранения и сбережения средств как населения, физических лиц (*retail banking*), так и частных компаний и государственных учреждений (*wholesale/corporate banking*). Основой предоставления данной услуги физическому или юридическому лицу является открытие и поддержка клиентского счета (*opening and maintaining account*). Термин *account* широко употребим в англоязычной финансовой терминологии, однако в американской банковской системе он имеет разновидности, которые порождают обширный пласт терминологических словосочетаний: *checking account*, *saving account*, *individual account*, *joint account*, *Individual Retirement Account (IRA)*, *trust account*, *Money Market Deposit Account*, *automatic transfer account*, *investment account*, *multi-currency account*.

Данный термин весьма широко используется в речи банковских сотрудников: так, весьма популярное словосочетание *inactive account* (счет, по которому длительное время не производятся операции), трансформируется в профессиональном жаргоне в словосочетание *to milk a sleeping account* (злоупотреблять средствами на не востребовавшем долгие время счете). Данное выражение образовано на основе метафорического переноса и является весьма образным.

Термин *deposit*, который имеет практически международное употребление, в АБТ образует многочисленные терминологические словосочетания, которые характеризуют вклады с точки зрения условий их открытия и правил обеспечения: *remote deposit*, *direct deposit*, *online deposit*, *fixed deposit*, *recurring deposit*, *initial deposit*, *minimum deposit*, *Certificate of Deposit (CD)*.

Приведённые выше примеры свидетельствуют о том, что, несмотря на то, что данная функция банка традиционна, она также развивается и совершенствуется для того, чтобы наиболее полно удовлетворять требованиям клиентов и соответствовать современным изменяющимся реалиям. Так, депозитный сертификат является достаточно современным банковским продуктом и представляет собой сберегательный вклад с наиболее высокой процентной ставкой (*interest rate*), условия открытия которого ограничивают права клиентов снимать деньги со счета до истечения срока данного сертификата (*maturity date*).

Другой важнейшей функцией банка, возникшей на заре образования банковской системы, является платежная функция – **payment function**. Данная функция может реализовываться в простых расчетах, которые банк осуществляет для и от лица своего клиента, для чего клиент может дать банку поручение (*standing order*) осуществлять данные платежи. За предоставление подобной услуги, равно как и за осуществление расчетов по чекам клиента и предоставление ему чековой книжки (*checkbook*), банки взимают плату за обслуживание (*service fee/commission*).

Клиент может дать банку поручение (*payment order*) оплатить сделанную им покупку, поскольку безналичный расчет (*wire transfer*) для американцев наиболее естественная форма оплаты за товары или услуги, в то время как расчет наличными в наши дни представляется достаточно нетипичным. Однако в период бурного развития международной торговли платежная функция банков существенно расширяется и усложняется, поскольку банки начинают выступать в качестве гаранта и основного инструмента для осуществления крупных торговых сделок. Национальные банки вступают в корреспондентские отношения с банками за рубежом (*correspondent bank*) и договариваются о произведении оплаты от лица клиента, которым может быть крупная компания или государственное учреждение посредством аккредитива (*Letter of Credit*) или банковским векселем (*bank draft*). Самые разнообразные формы расчетов между компаниями, участвующими в международной торговле, представляют собой важнейшие функции многих банков и крупным источником их дохода.

Третьей функцией банков является **credit function** – кредитование, как частных лиц, так и крупных компаний и корпораций, которые заинтересованы в значительных средствах для развития своего бизнеса. Кредит или ссуда может выдаваться в самых различных формах и видах, в зависимости от своего целевого назначения, а также условий его предоставления, что приводит к образованию многочисленных терминологических словосочетаний с термином *loan*: *consumer loan* (потребительский кредит), *cooperative loan* (совместный кредит), *auto(mobile) loan* (автокредит), *education loan* (кредит на образование), *mortgage loan* (ипотечная ссуда), *secured/ unsecured loan* (обеспеченный/необеспеченный заем), *demand loan* (онкольная ссуда), *subsidized loan* (субсидированный заем), *concessional loan* (льготный заем), *syndicated loan* (синдицированный кредит).

Американские банки разработали четкие процедуры для рассмотрения заявления на получение кредита (*loan application*), для чего немаловажную роль играет кредитная история (*credit history*) заявителя, которая предоставляет информацию о том, как он расплачивался с кредитами ранее и имеет ли дополнительные задолженности. Процентная ставка по кредиту (*interest rate*) может быть как фиксированной (*fixed interest rate*), так и гибкой (*variable, adjustable, floating*). В терминологическом словосочетании *floating interest rate*, часто употребляющемся в повседневном общении банковских сотрудников и клиентов в США, первый компонент образован на основе метафорического переноса и представляет собой распространенную в финансовой сфере метафору, уподобляющую денежные средства жидкости (*"liquid metaphor"*).

При заключении кредитного соглашения (*loan/lending agreement*), помимо процентной ставки оговариваются схемы погашения кредита (*repayment schedule*), штрафные санкции (*penalty*) за неисполнение договора (*default*), срок погашения кредита (*maturity date*), наличие или отсутствие у клиента залога (*collateral*) или гаранта (*guarantor*). Банки также принимают меры для того, чтобы защитить свои активы от недобросовестных заемщиков. По законодательству США банки обязаны иметь средства для обеспечения невыплаченных кредитов (*provisions for loan losses*), контролируемые банковские учреждения органы требуют от банков разумного распределения заемных средств среди представителей разных отраслей (*diversification of loan portfolio*). Условия ипотечного кредитования оставляют за банком право на собственность (*lien*), являющуюся залогом, причем в случае неуплаты кредита банк имеет право вступить во владение тем объектом, который являлся залогом по кредиту (*to foreclose*). Развивая современный рынок банковских услуг, банки предлагают не только различные кредиты частным лицам, но кредитные карты с высоким лимитом перерасхода (*overdraft*), а также гибкие кредитные линии для крупных компаний и корпораций (*line of credit*). Перечисленные выше функции являются достаточно традиционными для банковских учреждений, однако в дополнение к ним в наши дни нельзя обойти вниманием еще одну важнейшую функцию – **investment function**. Инвестиционная деятельность банков в США главным образом осуществляется в 2-х основных направлениях: 1. Работа с накоплениями населения. 2. Собственные инвестиции банков как субъектов предпринимательской деятельности.

Таким образом, несмотря на глобализацию финансового рынка и тесные связи, которые возникают между различными институтами международной финансовой системы, банки в целом, и американские банки в частности, остаются самостоятельным, активным игроком на современном финансовом рынке. Не отделяя их от международной экономической и финансовой систем в целом, мы считаем возможным рассматривать американские банки как специальные финансовые учреждения, обладающие своими собственными функциями, принципами организации и законодательной базой, что находит отражение в существовании специальной АБТ, которая представляет основные реалии американской банковской системы.

Библиографический список

1. Грюнинг Х. Ван, Козн М. *Международные стандарты финансовой отчетности. Практическое руководство*. На русс. и англ. яз. Москва, 2008.
2. Трифонова Е.Н. *Структурные особенности полисемантических банковских терминов в английском языке (2012)*. Available at: <http://philology.snauka.ru/2012/05/193>
3. Худинша Е.А. *Особенности становления и развития английских базовых терминов в подязыке экономики*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Омск, 2011.
4. Шетле Т.В. *Англоязычная терминология банковского дела в языковой системе и речевой практике*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2010.

5. Шелов С.Д. Терминология, профессиональная лексика и профессионализмы (к проблеме классификации специальной лексики). *Вопросы языкознания*. 1984.

References

1. Gryuning H. Van, Ko'en M. *Mezhdunarodnye standarty finansovoy otchetnosti. Prakticheskoe rukovodstvo*. Na russ. i angl. yaz. Moskva, 2008.
2. Trifonova E.N. *Strukturnye osobennosti polisemanticheskikh bankovskikh terminov v anglijskom yazyke (2012)*. Available at: <http://philology.snauka.ru/2012/05/193>
3. Hudinsha E.A. *Osobennosti stanovleniya i razvitiya anglijskikh bazovykh terminov v pod'yazyke `ekonomiki*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Omsk, 2011
4. Shetle T.V. *Angloyazychnaya terminologiya bankovskogo dela v yazykovoj sisteme i rechevoj praktike*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2010.
5. Shelov S.D. *Terminologiya, professional'naya leksika i professionalizmy (k probleme klassifikacii special'noj leksiki)*. *Voprosy yazykoznaniya*. 1984.

Статья поступила в редакцию 03.05.17

УДК 821.161.1

Martazanov A.M., *Doc. of Sciences (Philology), Professor, Department of Russian and Foreign Literature, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

Bataeva T.U., *postgraduate, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

THE PROBLEMATIC AND ARTISTIC CONFLICT OF A.-G. GOIGOV'S STORY "AWAKENING". The article is dedicated to a study of artistic and style features of the story "Awakening" by A.-G. S. Goygov. The writer represents characters, who are active in manifesting social protest, striving for spiritual development. The creative work of A.-G. S. Goygov is noted as the most intense in 30s of the twentieth century. The writer reconstructs events associated with the revolutionary transformation of the world, in which he took part. Summarizing the views of researchers of this problem, the researcher of the paper conclude that in the artistic world of the novel "Awakening" by Goygov socio-economic and moral ways of life of the Ingush people of the first decades of the twentieth century are reflected. The conflict and the problems is caused by the overall socio-economic and cultural condition of society. For the writer the particular aesthetic value is in his literary characters, who are active in manifestation of their protest, who strive for spiritual self-improvement. In creating negative characters the author uses the idea of generalization.

Key words: problem, hero, novel, Ingush literature, character, artistic world, conflict, social protest.

A.M. Мартазанов, д-р филол. наук, проф. каф. «Русская и зарубежная литература» Ингушский государственный университет, г. Магас, E-mail: uzlipat066@mail.ru

T.Y. Батаева, аспирант, Ингушский государственный университет, г. Магас, E-mail: uzlipat066@mail.ru

ПРОБЛЕМАТИКА И ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ КОНФЛИКТ ПОВЕСТИ «ПРОБУЖДЕНИЕ» А.-Г. С. ГОЙГОВА

Статья посвящена исследованию художественно-стилевых особенностей повести «Пробуждение» А.-Г. С. Гойгова. Активизация творческой деятельности А.-Х. С. Гойгова приходится на 30-е годы XX века. В произведениях, созданных на этом этапе, писатель реконструирует события, связанные с революционным переустройством мира, в которых принимал самое непосредственное участие. Обобщая мнения исследователей данной проблематики, авторы делают выводы о том, что в художественном мире повести «Пробуждение» А.-Г. С. Гойгова нашли отражение особенности социально-экономического и морально-нравственного уклада жизни ингушского народа первых десятилетий XX века. Конфликт и проблематика обусловлены общим социально-экономическим и культурным состоянием общества. Для писателя особой эстетическую ценность представляют герои, активные в проявлении социального протеста, стремящиеся к духовному самосовершенствованию. В создании отрицательных персонажей автор использует принцип сатирического обобщения.

Ключевые слова: проблема, герой, повесть, ингушская литература, персонаж, художественный мир, конфликт, социальный протест.

Творческий путь А.-Г.С. Гойгова, писателя, публициста и общественного деятеля, начался в 20-е годы с малой прозы – очерков и рассказов. Но в 1925 году писатель обращается к произведениям средней эпической формы и пишет повесть «Джан-Гирей», в которой «во всей сложности и многогранности ... изображая жизнь ингушской деревни первых десятилетий XX века, осмысливает широкий круг проблем: человек и история, человек и общество, человек и власть, межэтнические взаимосвязи, межнациональные браки, честь, долг, совесть, достоинство, решаемых в социально-политическом и нравственно-этическом контексте» [1, с. 163].

Однако активизация творческой деятельности А.-Х. С. Гойгова приходится на 30-е годы XX века. В произведениях, созданных на этом этапе, писатель художественно «овладевает эпохой», реконструирует события, связанные с революционным переустройством мира, в которых принимал самое непосредственное участие. Они осмысливаются в повестях «Пробуждение» (1936) и «Серго» (1936). Однако, «глубокое осознание путей развития революционной борьбы, верная оценка отдельных явлений утвердились в творчестве А.-Г. С. Гойгова не сразу. В своем творчестве он шел от изображения частных фактов и событий к широким картинам и объемным типическим образам» [2, с. 8]. Значительный интерес представляет повесть «Пробуждение»,

которая при исследовании творчества писателя не оказывалась в центре пристального внимания ученых. Наиболее детальный ее анализ представлен в монографии «Ингушская литература (период развития до 40-х годов)» И.А. Дахкильгова, который пишет: «В ее основе писатель положил события из своих детских и школьных лет» [3, с. 139].

«Пробуждение» – автобиографическая повесть, одной из центральных проблем которой является проблема становления личности героя. Однако несомненный интерес произведение представляет с точки зрения решения в нем проблемы художественного конфликта. Повествование строится от первого лица, с позиции рассказчика осуществляется отбор фактов, которые формируют как образную систему повести, так и идейную сущность изображаемых событий. Многочисленные штрихи и детали в описании быта, обыденной жизни героев, принадлежащих к разным социальным слоям, служат своего рода «преддверием» художественной мотивировки тех событий, которые развернутся впоследствии, «вскрывая» социальные контрасты.

Написанная в форме воспоминаний взрослого человека о безвозвратно ушедших годах своего детства, повесть «Пробуждение» воссоздает не просто автопортрет. Это художественный образ, в котором все пережитое автором возведено из личного в степень общего. Одним из элементов такого обобщения является

ся конфликтная структура повести. Противопоставляя «бездущных учителей и детей бедноты», «представителей духовенства – крестьянской массе» как явление типичное для ингушского общества начала 20 века, автор воссоздает общую картину жизни народа на том этапе его истории. Образ героя в повести дается в развитии. Но автор не ограничивается его изображением: рядом с ним встаёт образ рассказчика, умудренного жизненным опытом человека, взволнованного воспоминаниями о своем прошлом, переживающего и критически оценивающего его. Объективный смысл изображаемых явлений менее раскрывается в переживаниях героя, нежели в авторской оценке, в воспоминаниях рассказчика, условно говоря – взрослого Гойгова. Изображение прошлого в художественном тексте является, одной из «жанровых дефиниций» повести, в которой «художественный мир прошлого актуальностью своей проблематики «примиряется» с современностью» [4, с. 17]. То есть основные конфликтные оппозиции или «антиномии» (И. Кант) «учителя-душители – бедняцкие дети», «буржуазно-клерикальная верхушка – забытое крестьянство» в действительной жизни, в 30-годы, вовсе не прекращали борьбу, а напротив, развивались, но уже в других социальных и общественно-политических условиях.

Изображая образ отца главного героя, Саида, автор осмысливает проблему социального неравенства, «пробуждения» национального самосознания. Слова шестидесятилетнего старика: «Ну, сынок, пойдешь учиться. Станешь грамотным. Будешь жалобы писать, и мы покажем тогда нашим душителям» [5, с. 20] – есть первая близость, обнаруживающая социально-классовое противоречие, извечную борьбу старика Саида и подобных ему бедняков за землю. Попытка приобщения своего сына к светскому образованию обнаруживает коренной сдвиг в психологии человека, который решил, что «так жить больше нельзя». Столкновение отца героя с писарем Степаном в правлении, со старшиной, в ярости бросивший старику «собачий сын», «оседает» в формирующемся сознании девятилетнего ребёнка. Образ старика помогает автору через обыденные жизненные ситуации показать специфику социальных отношений, бытовавших в Ингушетии на том этапе развития истории.

Сатирическое изображение образов-антагонистов старика Саида – писаря, врача, старшины, муллы выступают активным стилистическим фактором. Прагматизм, попытка использовать свое «положение власти» в корыстных целях доходит до того, что писарь Степан, не ограничиваясь полученной взяткой, пытается вымолить у несчастного и «на бутылку». Острое сатирическое изображение становится доминирующим признаком в описании другого отрицательного персонажа – старшины, образ которого раскрывается посредством особого речевого характеристики. Подчеркивается контрастность общественных отношений: народ унижен, подавлен и находится в полной зависимости от тех, кто наделен реальной властью.

Как показывает автор, социальная обусловленность положения бедняка Саида обнаруживает типичность воссоздаваемой ситуации. Образ старшины, сатирически преломленный в сознании автора, является стереотипным, «рожденным временем» или, как отмечает Л.В. Чернец, заимствованным персонажем, «отмеченным высокой степенью характерности поведения, умонастроения, т.е. персонажем-типом» [6, с. 163].

Художественное мастерство А.-Г. С. Гойгова проявилось и в том, что в характеристике старшины, являющегося символом

типов-чиновников, выразил преемственность с традициями и стереотипами русской классической литературы. Следующим элементом конфликтной ситуации, воссоздаваемой автором, является эпизод с муллой. Гойгов прибегает к «неоднородным, разнокачественным, но однонаправленным конфликтным ситуациям» [7, с. 48]. Исследуя особенности развития ингушской сатиры, А.У. Мальсагов отмечает, что мулла был одним из основных образов, подвергавшихся сатирическому обличению: «народная сатира увидела и выставила «на всеобщее обозрение» пороки тех лиц, которые, прикрываясь вывеской служителя бога, обирают трудящиеся массы» [7, с. 112]. С особенной выразительностью сатирический эффект достигается в сцене диалога между муллой и женой Саида, которая, «держась под платком последнего петуха», идет за помощью к мулле (ситуация повторяемости). Однако ироническое содержание пафосной речи данного персонажа обнаруживается в упоминании о том, что «...двое его (муллы) сыновей учились во Владикавказском реальном училище, а для занятий с младшими детьми он держит в доме русского учителя» [7, с. 44].

Автор разоблачает лицемерие муллы, прикрывающегося маской благообразности и искренней озабоченности судьбами своих односельчан. Важным средством, воздействующим на читателя, является умение автора видеть в частном признаки общего. Показывая истинную сущность данного персонажа, автор стремится к обобщению конкретного социально-психологического типа вообще. Этапом конфликтной ситуации, отображающей сущность представителей определенной иерархической ступени общества, является и образ врача Исаковича, в котором преобладает мотив подчеркнутого равнодушия, безразличия к чужой беде. Мотивируя свое антигуманное поведение ссылкой на окончание рабочего дня, врач отказывается выдать старику справку, который специально для этого приехал в город. Отцу и сыну негде остановиться на ночлег, однако это встречает холодную стену непонимания со стороны врача. Страсть к наживе, как традиционно сложившаяся норма поведения в обществе, обнаруживается в действиях представителя самой гуманной профессии – врача. Каждый из персонажей, противопоставленных герою, руководствуется материальной выгодой, стремится к личному обогащению, что отражается на нравственно-этической стороне их поведения. Детально проследить эти характеры помогает прием градации, используемый автором (старшина, писарь, мулла, врач). Преобладающим фактором в конфликте является мотив выманивания денег, который диктуется узаконенной, навязываемой моделью отношений в обществе, в которой обусловленность социального положения призвана подчинить представителей низов господствующей прослойке.

Таким образом, в художественном мире повести «Пробуждение» А.-Г. С. Гойгова нашли отражение особенности морально-нравственного и социально-экономического уклада жизни ингушского народа первых десятилетий XX века. Конфликт и проблематика обусловлены общим социально-экономическим и культурным состоянием общества. Для писателя особую эстетическую ценность представляют герои, активные в проявлении социального протеста, стремящиеся к духовному самосовершенствованию. В создании отрицательных персонажей автор использует принцип сатирического обобщения.

Библиографический список

1. Мартазанова Х.М. Повесть Джан-Гирей как новый этап в художественном мышлении А.-Г.С. Гойгова. *Вестник Орловского государственного университета*. Серия: Новые гуманитарные исследования. 2014; 4 (39): 163 – 164.
2. Корзун В.Б. *Жизнь и творчество А.-Г. С. Гойгова*. «За новую жизнь» А.-Г. Гойгов. Грозный, 1986.
3. Дахкильгов И.А. *Ингушская литература*. Грозный, 1975.
4. Головкин В.М. *Повесть как жанр эпической прозы*. Москва, 1997.
5. Гойгов А.-Г.С. *За новую жизнь: Повести, рассказы, публицистика, письма*. Грозный, 1986.
6. Чернец Л.В. *Как слово наше отзовется*. Москва, 1995.
7. Мальсагов А.У. Пути развития ингушской сатиры. *Вопросы чечено-ингушской литературы*. Грозный, 1978; Т. 7.

References

1. Martazanova H.M. Povest' Džhan-Girej kak novyj etap v hudozhestvennom myshlenii A.-G.S. Gojgova. *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Novye humanitarnye issledovaniya. 2014; 4 (39): 163 – 164.
2. Korzun V.B. *Zhizn' i tvorchestvo A.-G. S. Gojgova*. «Za novuyu zhizn'» A.-G. Gojgov. Groznyj, 1986.
3. Dahkil'gov I.A. *Ingushskaya literatura*. Groznyj, 1975.
4. Golovko V.M. *Povest' kak žanr 'epicheskoy prozy*. Moskva, 1997.
5. Gojgov A.-G.S. *Za novuyu zhizn': Povedi, rasskazy, publicistika, pis'ma*. Groznyj, 1986.
6. Chernec L.V. *Kak slovo nashe otzovetsya*. Moskva, 1995.
7. Mal'sagov A.U. Puti razvitiya ingushskoj satiry. *Voprosy checheno-ingushskoj literatury*. Groznyj, 1978; T. 7.

Статья поступила в редакцию 15.05.17

УДК 81

Matveeva E.E., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Anglistics and Intercultural Communication, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: Jenny3574@yandex.ru*

THE QUESTION OF THE SEMANTIC STRUCTURE OF THE TERM "TRIPHTHONG" IN CONTEMPORARY ENGLISH TERMINOLOGY OF PHONETICS. The article deals with analyzing the meaning of the term "triphthong" belonging to the modern terminological system of English phonetics through the prism of general requirements for terms as special lexical units. The examination of dictionary entries reveals some semantic specifics of this terminological unit, connected with different interpretations of the corresponding notion. As a result, the article concludes that the problem of differentiating between triphthongs and the combinations of diphthong and /ə/ can be solved by means of adequate syllable division on the basis of the correlation between morphemic and phonemic structures.

Key words: linguistic terminology, arranging terminology, term, semantic structure, triphthong, morphemic boundary.

Е.Е. Матвеева, канд. филол. наук, доц. каф. англистики и межкультурной коммуникации, Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: Jenny3574@yandex.ru

К ВОПРОСУ О СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЕ ТЕРМИНА "TRIPHTHONG" В СОВРЕМЕННОЙ АНГЛИЙСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ФОНЕТИКИ

В статье анализируется значение термина 'triphthong', принадлежащего современной терминосистеме фонетики в английском языке, сквозь призму основных требований, предъявляемых к значению терминов как особых лексических единиц. На материале лексикографических источников выявляются некоторые особенности значения данной терминологической единицы, связанные с различными трактовками соответствующего понятия. В результате делается вывод о том, что проблема дифференциации трифтонгов и сочетания дифтонга и /ə/ может быть решена за счёт корректного деления лексем на слоги на основе принципа морфемно-фонематических соответствий. В целях упорядочения данной терминологии, по мнению автора, следует рассматривать терминологическую единицу 'triphthong' для обозначения сочетания трех гласных элементов в составе одного слога, руководствуясь при этом морфемной структурой лексемы и соблюдая принцип морфемно-фонематических соответствий.

Ключевые слова: лингвистическая терминология, упорядочение терминологии, термин, семантическая структура, трифтонг, морфемный шов.

В современном обществе изучению терминологии различных областей знания придается большое значение: на это указывает резко увеличившееся число диссертационных исследований, посвященных языкам для специальных целей и всевозможным терминосистемам.

В терминоведении центральное понятие «термин», однако, не имеет одной общепринятой дефиниции: существует множество различных трактовок данного понятия. Тем не менее, большинство исследователей (С.В. Гринев-Гриневич, В.М. Лейчик, А.В. Суперанская, Н.В. Подольская, Н.В. Васильева) сходятся во мнении, что термин – это слово или словосочетание с одним, закрепленным только за ним значением [Суперанская, Подольская, Васильева 2009]. Именно поэтому к лексическим единицам, принадлежащим той или иной терминосистеме, предъявляется ряд требований как к их формальным признакам, так и к семантическим характеристикам.

В связи с предъявлением требований к однозначности, полноточности термина и непротиворечивости его семантики особое внимание на современном этапе уделяется проблеме упорядочения существующих в различных предметных областях терминосистем [6, с. 204 – 207].

Как отмечает С.В. Гринев-Гриневич, одной из главных задач терминологической работы является упорядочение терминологии, включающее в себя систематизацию понятий, анализ терминологии и нормализацию терминов той или иной предметной области [4, с. 16].

С момента зарождения терминоведения как отдельной отрасли знания в начале XX столетия лингвистическая терминология являлась объектом исследования. Так, за последние годы лингвистическая терминосистема разносторонне изучалась в работах Н.В. Бугорской, С.Н. Виноградова, Ю.В. Ведерниковой, Г.В. Демидовой, О.И. Лукиной, К.А. Мякшина и др.

Например, целью диссертационного исследования С.Н. Виноградова стало изучение терминов как знаков и как результатов их интерпретаций на материале русской лингвистической терминологии [3]. Работа Ю.В. Ведерниковой посвящена исследованию английских терминологических единиц, принадлежащих предметной области «Когнитивная лингвистика», и направлена на выработку приемов моделирования терминологических систем с целью ее унификации и стандартизации [2]. Структурно-семантический анализ английской переводоведческой терминологии, безусловно, являющейся частью лингвистической, с целью выявления механизмов создания лексических единиц был проведен в рамках исследования Г.В. Демидовой [5].

Если работа Н.В. Бугорской носит более теоретический характер и посвящена проблемам устранения так называемого внутридисциплинарного многословия за счет упорядочения междисциплинарной терминологии [1], то исследования Л.А. Чернышовой [13] и Л.Н. Никулиной [9] посвящены практическим вопросам типологических характеристик монологических и полилексемных лингвистических терминов, а в диссертации И.Б. Чермерис рассматривается английская лингвистическая терминология в диахроническом аспекте [12].

Собственно фонетическая терминология стала объектом изучения в исследованиях таких ученых, как К.А. Мякшин, О.И. Лукина, Е.П. Сергеева. Термины фонетики в английском языке рассматриваются в работе К.А. Мякшина [12], сосредоточившего внимание на диахроническом аспекте формирования указанной терминосистемы.

Несмотря на достаточную степень изученности лингвистической терминологии, многие вопросы и противоречия в терминологии языкознания, а в частности в английской терминологии фонетики, остаются на сегодняшний день нерешенными. Одним из таких спорных вопросов является значение терминологической единицы "triphthong" в английском языке.

Как известно, гласные звуки в английском языке представляют собой четко структурированную систему, построенную на таких дихотомиях как огубленность и неогубленность, напряженность и ненапряженность, долгота и краткость, и стабильность артикуляции [21, р. 87].

Рассмотрим последний принцип классификации подробнее: по стабильности артикуляции в английском языке традиционно выделяют монофтонги (monophthongs, pure vowels), дифтонгоиды (diphthongoids) и дифтонги (diphthongs) [23, р. 118]. [17, 2008, р. XXV]. Тем не менее, некоторые исследователи выделяют еще и трифтонги (triphthongs) как самый сложный тип гласных звуков [21, р. 83]. [19, р. 9].

Согласно Кембриджскому словарю английского языка, "a triphthong is a vowel sound in which the tongue changes position to produce the sound of three vowels" [Cambridge Dictionary, Электронный ресурс] (трифтонг – это гласный звук, при котором изменяется положение языка для произнесения звука, состоящего из трех гласных элементов – *пер. Е.Е. Матвеевой*).

В Оксфордском словаре английского языка, содержащем сведения не только об общеупотребительной и специальной лексике, но и обо всех значениях лексем и их происхождении, находим, что лексема *triphthong* была заимствована из греческого языка на рубеже XVI-XVII вв. по аналогии со словом *diphthong*

и обозначает 'a combination of three vowel sounds in one syllable; also loosely applied to a combination of three vowel characters, more correctly called trigraph [OED, Электронный ресурс] (сочетание трёх гласных звуков в рамках одного слога; термин иногда используется для обозначения сочетания трех гласных букв, которое более корректно называть триграфом – пер. Е.Е. Матвеевой).

В книге "A Little Encyclopedia of Phonetics" дается следующее определение данного термина: "A triphthong is a vowel glide with three distinguishable vowel qualities – in other words, it is similar to a diphthong but comprising three rather than two vowel qualities" [21, p. 83] (Трифтонг – переходный гласный, содержащий в себе три качественно отличных друг от друга гласных элемента – другими словами, он [трифтонг] похож на дифтонг, только содержит не два, а три элемента – пер. Е.Е. Матвеевой).

В монографии "English Phonetics and Phonology" П. Роуч выделяет такие трифтонги, как /eɪə/, /aɪə/, /ɔɪə/, /əʊə/ и /aʊə/, приводя в пример слова *layer, player; liar, fire; loyal, royal; lower, tower; power, hour* [Roach 2009, p. 18-19]. Тем не менее, в большинстве работ, посвященных фонетике английского языка, выделяют только два дифтонга: /aɪə/ и /aʊə/.

Нельзя не согласиться с Д. Кристалом, утверждающим в своей монографии "A Dictionary of Linguistics and Phonetics", что при произнесении трифтонгов происходит два заметных качественных изменения в рамках одного слога. Однако различия трифтонгов и встречающихся более часто дифтонгов не всегда ясны с фонетической точки зрения [17, p. 496 – 497].

Как справедливо отмечают М. Эшби и Дж. Мейдмент в работе "Introducing Phonetic Science", поскольку слова *house* и *voice* являются односложными, то и дифтонги /aʊ/ и /ɔɪ/ должны считаться одним гласным звуком, то есть схематично данные слова можно представить как CVC, а не CVVC [Ashby, Maidment 2005, p. 8], где C – согласный звук, а V – гласный.

Таким образом, логично было бы предположить, что и трифтонги представляют собой единый гласный звук, состоящий из трех элементов. Однако, по словам П. Роуча, трифтонги не только иногда сложны для восприятия иностранцами обучающимися, но и могут содержать как один, так и два слога. Так, автор подчеркивает, что слова *fire* /faɪə/ или *hour* /aʊə/ большинство носителей языка с так называемым нормативным произношением (Received Pronunciation) воспринимают как односложные, в то время как лексемы *player* /ˈpleɪ.ə/ и *slower* /ˈsləʊ.ə/ – как двусложные [22, p. 18 – 19].

К тому же, во многих случаях, по словам П. Роуча, количество слогов в лексемах с трифтонгами зависит от акцента: например, слово 'Ireland' может произноситься с монофтонгом /ɑ:/ даже носителями так называемого нормативного произношения (Received Pronunciation, BBC pronunciation): /ɑ:lənd/ вместо /aɪə:lənd/ – как видно из примера, удлиняется первый элемент трифтонга [21, p. 83]. Так, как отмечают А. Хьюз, П. Траджилл, Д. Уотт, лексема *tire* произносится современными носителями языка как /taɪə/, а иногда даже как /ta:/, причем последнее произношение превращает его в омофон слова *tar* [18, p. 4]. В Ланкастере или Йоркшире второй элемент дифтонгов произносится как гласный высокого подъема, близкий к сонорным /j/ и /w/, так что в транскрипции и при произнесении слова *fire* /ˈfaɪə/ будут отчетливо видны два слога – /faɪ.ə/ [22, p. 83].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в семантической структуре английского термина "triphthong" наблюдается

некоторые особенности: этот термин обозначает звук, состоящий из трех гласных элементов, но только в рамках одного слога. Значение данной терминологической единицы ставит перед исследователями следующую проблему: деление на слоги слов, содержащих сочетания трех гласных звуков, чтобы определить, содержит ли данная лексема трифтонг или сочетание дифтонга с нейтральным звуком /ə/.

Несмотря на то что, по мнению некоторых ученых, таких как Дж. Уэллс [23], трифтонгов в английском языке вообще не существует, многие исследования, проведенные за последние годы, посвящены проблеме соотношения понятий "diphthong" и "triphthong" в английском языке. Так, большинство исследователей при делении на слоги лексем, в состав которых входят сочетания трех гласных элементов, руководствуются морфологическим критерием, т. е. ориентируются на морфемный состав слова [16, p. 155].

Такой подход представляется вполне целесообразным: с одной стороны, устраняется возможная расплывчатость значения термина "triphthong" (любое сочетание трех гласных элементов или только в одном слоге), а с другой – соблюдается принцип соответствия фонем определенным морфемам в рамках родственных слов, т. е. морфемно-фонематические соответствия.

Так, поскольку невозможно провести морфемную границу в корневых лексемах *hire, wire, shower, sour*, в приведенных примерах логичнее выделять одну фонему – трифтонги /aɪə/ и /aʊə/ соответственно.

Напротив, в аффиксальных словах *higher, liar, plougher, vower*, где четко прослеживается морфемный шов между корнем и суффиксом, в целях соблюдения принципа морфемно-фонематического соответствия корректнее выделять сочетание дифтонга и нейтрального звука – /aɪ/ + /ə/ и /aʊ/ + /ə/ соответственно. Следует отметить также, что правильность применения данного принципа подтверждается еще и тем, что, как видно из примеров, морфемный шов проходит как раз после дифтонга и, следовательно, не нарушаются соответствия между фонемным и морфемным составом слова (*high – high-er, lie – li-ar*), т. е. корень содержит одну и ту же фонему /aɪ/.

Таким образом, несмотря на достаточно высокую степень изученности лингвистической терминологии, и в частности фонетической терминосистемы, нельзя говорить о том, что терминология данной области полностью упорядочена. Так, анализ семантических особенностей терминологической единицы "triphthong", принадлежащей английской терминологии фонетики, выявил некоторые несоответствия данной лексемы требованиям, предъявляемым к терминам как к особым лексическим единицам: в словарных статьях, посвященных системе вокализма в английском языке, отмечается, что данный термин обозначает звук, включающий в себя три гласных элемента в рамках одного слога. Однако в некоторых источниках можно обнаружить применение данного термина для обозначения сочетания дифтонга и следующего за ним нейтрального гласного /ə/ в случае аффиксальных лексем типа *higher* и *plougher*. В целях упорядочения данной терминологии, по нашему мнению, следует рассматривать терминологическую единицу "triphthong" для обозначения сочетания трех гласных элементов в составе одного слога, руководствуясь при этом морфемной структурой лексемы и соблюдая принцип морфемно-фонематических соответствий.

Библиографический список

1. Бугорская Н.В. *Методологические проблемы описания лингвистической терминологии*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Барнаул, 2009.
2. Ведерникова Ю.В. *Тезаурусное моделирование английской терминологии когнитивной лингвистики*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Самара, 2013.
3. Виноградов С.Н. *Знаково-интерпретационный аспект русской лингвистической терминологии*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Нижний Новгород, 2011.
4. Гринев-Гриневич С.В. *Терминоведение*. Москва, 2008.
5. Демидова Г.В. *Структурно-семантические характеристики англоязычной переводоведческой терминологии*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Самара, 2011.
6. Лейчик В.М. *Терминоведение. Предмет. Методы. Структура*. Москва, 2007.
7. Лукина О.И. *Фонетический термин как единица терминологического поля во французском языке в сопоставлении с русским*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Екатеринбург, 2008.
8. Мякишин К.А. *Диакронический аспект английской фонетической терминологии*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Белгород, 2009.
9. Никулина Л.Н. *Типология молексемных терминов (на материале английской лингвистической терминологии)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 1990.
10. Сергеева Е.П. *Терминологическая основа фонетики немецкого языка*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2000.

11. Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. *Общая терминология. Вопросы теории: учебное пособие*. Москва, 2009.
12. Чемерис И.Б. *Английская лингвистическая терминология: становление и эволюция*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 1999.
13. Чернышова Л.А. *Полилексемные термины в языке и речи*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 1990.
14. Ashby M., Maidment J. *Introducing Phonetic Science*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
15. *Cambridge Dictionary*. Available at: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/triphthong>
16. Carr Ph. *English Phonetics and Phonology: An Introduction*. 2nd ed. Oxford: Wiley-Blackwell, 2013.
17. Crystal D.A. *Dictionary of Linguistics and Phonetics*. 6th ed. Oxford: Blackwell Publishing, 2008.
18. Hughes A., Trudgill P., Watt D. *English Accents and Dialects: An Introduction to Social and Regional Varieties of English in the British Isles*. 5th ed. London, New York: Routledge, 2013.
19. Jonston A. *English and German Diction for Singers: A Comparative Approach*. 2nd ed. New York, London: Rowman & Littlefield, 2016.
20. *OED: The Oxford English Dictionary*. J.A.H. Murray, H. Bradley, W.A. Craigie [and others]. CD-ROM.
21. Roach P.A. *Little Encyclopedia of Phonetics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
22. Roach P. *English Phonetics and Phonology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
23. Wells J.C. *Accents of English: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

References

1. Bugorskaya N.V. *Metodologicheskie problemy opisaniya lingvisticheskoy terminologii*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora filologicheskikh nauk. Barnaul, 2009.
2. Vedernikova Yu.V. *Tezaurusnoe modelirovaniye anglijskoy terminologii kognitivnoj lingvistiki*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Samara, 2013.
3. Vinogradov S.N. *Znakovo-interpretatsionnyy aspekt russkoy lingvisticheskoy terminologii*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora filologicheskikh nauk. Nizhny Novgorod, 2011.
4. Grinev-Grinevich S.V. *Terminovedenie*. Moskva, 2008.
5. Demidova G.V. *Strukturno-semanticheskie harakteristiki angloyazychnoy perevodovedcheskoy terminologii*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Samara, 2011.
6. Lejchik V.M. *Terminovedenie. Predmet. Metody. Struktura*. Moskva, 2007.
7. Lukina O.I. *Foneticheskij termin kak edinica terminologicheskogo polya vo francuzskom yazyke v sopostavlenii s russkim*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Ekaterinburg, 2008.
8. Myakshin K.A. *Diahronicheskij aspekt anglijskoy foneticheskoy terminologii*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Belgorod, 2009.
9. Nikulina L.N. *Tipologiya monoleksemnykh terminov (na materiale anglijskoy lingvisticheskoy terminologii)*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 1990.
10. Sergeeva E.P. *Terminologicheskaya osnova fonetiki nemeckogo yazyka*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2000.
11. Superanskaya A.V., Podol'skaya N.V., Vasil'eva N.V. *Obschaya terminologiya. Voprosy teorii: uchebnoye posobie*. Moskva, 2009.
12. Chemeris I.B. *Anglijskaya lingvisticheskaya terminologiya: stanovlenie i 'evolyuciya*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 1999.
13. Chernyshova L.A. *Poileksemnye terminy v yazyke i rechi*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 1990.
14. Ashby M., Maidment J. *Introducing Phonetic Science*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
15. *Cambridge Dictionary*. Available at: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/triphthong>
16. Carr Ph. *English Phonetics and Phonology: An Introduction*. 2nd ed. Oxford: Wiley-Blackwell, 2013.
17. Crystal D.A. *Dictionary of Linguistics and Phonetics*. 6th ed. Oxford: Blackwell Publishing, 2008.
18. Hughes A., Trudgill P., Watt D. *English Accents and Dialects: An Introduction to Social and Regional Varieties of English in the British Isles*. 5th ed. London, New York: Routledge, 2013.
19. Jonston A. *English and German Diction for Singers: A Comparative Approach*. 2nd ed. New York, London: Rowman & Littlefield, 2016.
20. *OED: The Oxford English Dictionary*. J.A.H. Murray, H. Bradley, W.A. Craigie [and others]. CD-ROM.
21. Roach P.A. *Little Encyclopedia of Phonetics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
22. Roach P. *English Phonetics and Phonology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
23. Wells J.C. *Accents of English: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

Статья поступила в редакцию 27.04.17

УДК 821

Nikatieva A.M., postgraduate, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

HISTORY OF THE STUDY OF THE VOCABULARY OF COLORS IN DARGIN AND ENGLISH. In this paper, a comparative analysis of the history of the study of the vocabulary of color markings in Dargin and English is conducted. Color perception in different languages reflected different, the naming of colors are in every language a complex system, systems of different languages find revealing differences in the designation of colors. Based on a brief comparative overview of the history of the study of the vocabulary of color names in English and Dargin languages, the author concludes that researchers focuses on the study of issues of their use in works of art, the symbolism of color names and systematic color terms of adjectives. The work presents the comparative study of color naming adjectives in the Dargin and English languages, which are an understudied sphere in linguistics.

Key words: Dargin language, English, comparative analysis, vocabulary of color designations, adjective.

A.M. Никатиева, аспирант, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЙ В ДАРГИНСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

В данной работе проводится сопоставительный анализ истории изучения лексики цветообозначений в даргинском и английском языках. Цветовые ощущения в разных языках отражаются по-разному, наименование красок составляют в каждом языке сложную систему, системы разных языков обнаруживают показательные расхождения в обозначении цветовой гаммы. На основе краткого сопоставительного обзора истории изучения лексики цветообозначений в даргинском и английском языках автор делает вывод о том, что исследователи основное внимание обращают на изучение вопросов их употребления в художественных произведениях, символике цветообозначений и системности прилагательных цветообозначения. Сопоставительное изучение прилагательных цветообозначения даргинского и английского языков пока не получило должного освещения.

Ключевые слова: даргинский язык, английский язык, сопоставительный анализ, лексика цветообозначений, прилагательное.

Окружающий мир воспринимается благодаря цвету. Способность различать цвета составляет значительную часть возможностей зрительного восприятия человека. Невозможно представить круг деятельности человека, где не присутствовал бы цветовой фактор. В человеческой культуре цвет всегда имел особенное значение, так как тесно связан с философским и эстетическим осмыслением мира. Как указывает Ф.Н. Шемякин «в основе всех названий цвета лежит цвет предмета, цвет есть признак предмета, в названии этот предмет отвлекается» [1, с. 11]. Носители всех языков одинаково могут воспринимать цвета в окружающем мире. Тем не менее, в некоторых языках могут не быть названия тех или иных цветов. Это объясняется уровнем развития культуры и быта каждого этноса, его условиями жизни, окружающей природой и богатством языка. «Отдельные горские аулы противопоставляются друг другу принципиальными особенностями, и не на последнем месте при этом находится этнопсихология, что существенно отражается на взглядах горцев» [2, с. 23].

В последнее время возрос интерес к вопросам, связанным с цветовым восприятием. В лингвистике имеется достаточно большое количество работ, связанных с лексикой цветообозначений. Начиная с середины прошлого века, данный вопрос стал привлекать особенное внимание как отечественных, так и зарубежных лингвистов: Л.М. Грановской, Н.Б. Бахилиной, А.А. Брагиной, Т.Г. Корсунской, А. Гурдова, Р.М. Фрумкиной, И.Б. Арнольда, R. Adamsona, B. Berlina, P. Kay и др.

На сегодняшний день в даргинском языке отсутствуют какие-либо работы монографического характера, посвященные анализу лексики цветообозначений. Фрагментарные сведения встречаем в работах М.-С.М. Мусаева «Лексика даргинского языка» (1978), М.-Ш.А. Исаева «Структурная организация и семантика фразеологических единиц даргинского языка» (1995), Н.Г. Раджабовой «Структурно-семантический анализ проклятий и благопожеланий даргинского языка» (2011), в монографии У.У. Гасановой «Лексический состав и словообразование хайдакского диалекта даргинского языка» (2012). М.-С.М. Мусаев в списочном порядке приводит наименования цветообозначений, как названий качеств, при выявлении общедаргинского лексического фонда, а также схождения между даргинским и другими дагестанскими языками [3, с. 99].

У.У. Гасанова считает, что «Обозначение качества предмета наиболее часто встречаемой среди значений прилагательного. По лексическому значению прилагательные разнообразны и могут обозначать различные признаки: вкус и запах, цвет, размер и т. д.» [4, с. 37].

В работе Н.Г. Раджабовой рассматривается лексика цветообозначения в даргинском языке соотносительно с некоторыми фактами его многочисленных диалектов. Автор делает попытку рассмотреть лексику цветообозначения в проклятиях и благопожеланиях даргинского языка. В данном исследовании отдельные цветообозначения ассоциируются с различными состояниями. К примеру, «Красный цвет ассоциируется с огнем, жаром, раскаленностью: *X1унт1ен ц1али иеули, бигабну х1ела лебдеи, нуни г1елаб батурил* «Сгорая красным огнем, пусть горит твое богатство, оставленное мной». Иногда красный цвет ассоциируется и с красной кровью: *X1унт1ен х1или диц1аб ц1удара х1улби* «Черные глаза пусть наполнятся красной кровью». Усилителем эмоций, раскаленных чувств и напряжения в даргинском языке выступает *х1унт1ена* «красный» цвет, точнее огненно-красный «*ц1ааван х1унт1ена*». Интересно использование в проклятиях прилагательного *ц1удара* «чёрный». У многих народов это цвет ночи, когда замирает жизнь, цвет скорби, могилы, откуда не видно солнышка и света. Поэтому чёрный цвет — чаще всего предвестник беды» [5, с. 128].

Представляет интерес статья З.А. Исрапиловой «Луна и солнце у даргинцев», в которой рассматриваются космогонические представления даргинского народа. «Наиболее древними богами у даргинцев, как и у других народов Дагестана, Северного Кавказа и мира, были олицетворяемые небо, земля, небесные светила и атмосферные явления [6, с. 30].

Лексика цветообозначения является предметом исследования и в других дагестанских языках. В работе «Цветообозначающая лексика в табасаранском языке», проследив состав лексико-семантического поля цветообозначения, Ц. Барамидзе, отмечает, что «Для передачи того или иного цвета в табасаранском языке обильно используются описательные формы, выполняющие функцию прилагательного цвета, что придает им стилистическое значение. Обычно это сравнительная конструкция, в которой сравниваемое слово сопровождается суффиксом интенсивности *-si*» [7, с. 140]. Далее она анализирует все значения цветных прилагательных и приходит к выводу, что «табасаранский язык не образует композитов из цветообозначающих терминов, чем отличается от родственных языков» [7, с. 139].

Среди работ, посвященных сопоставительному изучению цветообозначений, следует выделить исследование Л.А. Мурсаловой «Структурно-семантическая характеристика цветообозначений в лезгинском и английском языках». Автор отмечает, что «Лексико-семантическая микросистема цвета в лезгинском и английском языках представляет собой семантическое поле, которое состоит из лексико-семантических микрополей с доминантами, к которым относятся семь цветов» [8, с. 7].

Важным шагом в изучении прилагательных цветообозначения в английском языке являются работы Adamson R., Berlin B., Kay P., где подробно исследована этимологическая сторона цветообозначений. Берлин и Кей полагают, что 95 % цветообозначений произошли от наименований предметов. А к не имеющим четкой этимологии, относится всего лишь 5 % слов. Как полагает В.Г. Гак, «такое объективное, общее для всех людей ощущение, как цвет, в разных языках отражается по-разному, наименование красок составляют в каждом языке сложную систему, и системы разных языков обнаруживают показательные расхождения» [9, с. 198]. Прилагательные цветообозначения английского языка являются также предметом исследования их употребления в художественных произведениях, где главное внимание уделяется их образно-символическому значению и эмоциональной насыщенности. У. Шекспир, Дж. Свифт и другие обогатили фразеологию английского языка. К примеру, один из наиболее известных выражений *the green — eyed monster* «чудовище с зелеными глазами», обозначающую ревность, взят из трагедии Шекспира «Отелло». Работа Т.Г. Корсунской посвящена системе цветообозначений в русском, английском и немецком языках (1963). Автор данной работы указывает, что «Членам ядра подчинены все остальные цветообозначения, т.е. периферии системы» [10, с. 97]. Гурдов А. один из первых делает попытку сопоставительного изучения английских и туркменских цветообозначений. Он рассматривает деривационный потенциал указанных прилагательных, подкрепив его богатым иллюстративным материалом.

Таким образом, краткий обзор истории изучения лексики цветообозначений в даргинском и английском языках показывает, что исследователи основное внимание обращают на изучение вопросов их употребления в художественных произведениях, символике цветообозначений и системности прилагательных цветообозначения. Сопоставительное изучение прилагательных цветообозначения даргинского и английского языков пока не получило должного освещения.

Библиографический список

1. Шемякин Ф. Н. К вопросу об отношении слова и наглядности образа (цвет и его название). *Известия Академии педагогических наук РСФСР*. Вып. 113. Москва: Наука, 1960; Барамидзе Ц. *Цветообозначающая лексика в табасаранском языке*. Тбилиси, 2009.
2. Исаев М.-Ш.А. *Структурная организация и семантика фразеологических единиц даргинского языка*. Махачкала, 1995.
3. Мусаев М.-С.М. *Лексика даргинского языка*. Махачкала, 1978.
4. Гасанова У.У. *Лексический состав и словообразование хайдакского диалекта даргинского языка*. Махачкала, 2012.
5. Раджабова Н.Г. *Структурно-семантический анализ благопожеланий и проклятий даргинского языка*. Махачкала, 2011.
6. Исрапилова З.А. Луна и солнце у даргинцев. *Проблемы прикладной лингвистики*. Махачкала: ДГПУ, 2010.
7. Барамидзе Ц. *Цветообозначающая лексика в табасаранском языке*. Тбилиси, 2009.
8. Мурсалова Л.А. *Структурно-семантическая характеристика цветообозначений в лезгинском и английском языках*. Махачкала, 2010.
9. Гак В.Г. *Сопоставительная лексикология*. Москва, 1977.
10. Корсунская Т.Г. *О системе цветообозначений в русском, английском и немецком языках*. Горький, 1963.

References

1. Shemyakin F. N. K voprosu ob otnoshenii slova i naglyadnosti obraza (cvet i ego nazvanie). *Izvestiya Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR*. Vyp. 113. Moskva: Nauka, 1960; Baramidze C. *Cvetooboznachayuschaya leksika v tabasarskom yazyke*. Tbilisi, 2009.
2. Isaev M-Sh.A. *Strukturnaya organizatsiya i semantika frazeologicheskikh edinits darginskogo yazyka*. Mahachkala, 1995.
3. Musaev M-S.M. *Leksika darginskogo yazyka*. Mahachkala, 1978.
4. Gasanova U.U. *Leksicheskiy sostav i slovoobrazovanie hajdaksogo dialekta darginskogo yazyka*. Mahachkala, 2012.
5. Radzhabova N.G. *Strukturno-semanticheskij analiz blagopozhelanij i proklyatij darginskogo yazyka*. Mahachkala, 2011.
6. Israpilova Z.A. Luna i solnce u dargincev. *Problemy prikladnoj lingvistiki*. Mahachkala: DGPU, 2010.
7. Baramidze C. *Cvetooboznachayuschaya leksika v tabasarskom yazyke*. Tbilisi, 2009.
8. Mursalova L.A. *Strukturno-semanticheskaya harakteristika cvetooboznachenij v lezginском i anglijskom yazykah*. Mahachkala, 2010.
9. Gak V.G. *Sopostavitel'naya leksikologiya*. Moskva, 1977.
10. Korsunskaya T.G. *O sisteme cvetooboznachenij v russkom, anglijskom i nemeckom yazykah*. Gor'kij, 1963.

Статья поступила в редакцию 12.05.17

УДК 821

Nikatieva Z.Sh., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of English, Dagestan State Pedagogical University (Mahachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

COMPARATIVE ANALYSIS OF HOMONYMY OF VERBOIDS IN DARGIN AND ENGLISH. The paper presents an analysis of homonymy of verboids in Dargin and English. It is noted that the combination of words in the studied languages plays an important role in determining homonymy among the verboids. The author comes to the conclusion that in the modern Dargwa language part-of-speech membership units, homonymous combines value as adverb and adjective, and hence of the units, to which they are adjacent, is revealed only in context. In the case where the data morphologically unexpressed units with a value of quality to define actions, in this case it is the adverb that is adjacent to Masdar, in the case where they define the subject, then it is an adjective attached to a noun already amaczenia. The data show that verboids in the Dargin language retained a link with the verb. They act in its syntactic position. This shows their close connection to verbs.

Key words: Dargin language, English, homonymy, comparative analysis, verboids, combination, masdar.

З.Ш. Никатиева, канд. филол. наук, доц. каф. англ. яз., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОМОНИМИИ ВЕРБОИДОВ В ДАРГИНСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

В данной работе проводится анализ омонимии вербоидов в даргинском языке и английском языке. Отмечается, что сочетаемость слов в исследуемых языках играет важную роль в определении омонимии среди вербоидов. Автор приходит к выводу, что в современном даргинском языке частеречная принадлежность единиц, омонимично совмещающих в себе значение как наречия, так и прилагательного, а, следовательно, и единиц, к которым они примыкают, выявляется только в контексте. В случае, когда данные морфологически невыраженные единицы со значением качества служат для определения действия, то в этом случае это наречия, примыкающие к масдару, в случае, когда они определяют предмет, то тогда это прилагательные, примыкающие уже к отмасдарному существительному. Представленные в статье материалы показывают, что вербоиды в даргинском языке сохраняют связь с глаголом. Они выступают в его синтаксической позиции. Это и говорит о глагольности данных форм.

Ключевые слова: даргинский язык, английский язык, омонимия, сопоставительный анализ, вербоиды, сочетаемость, масдар.

Значительную роль в дифференциации масдара и существительного в даргинском литературном языке играет сочетаемость слов, так как переход слов из одной части речи в другую, связан с их синтаксической функцией, описание которого невозможно без опоры на связи слов. Например, такие сочетания с одинаковым последним компонентом, как: *бизиси дахни* «вкусная мамалыга» и *кьалабали дахни* «быстро кормить». В данном случае слово *бизиси* «вкусная» сочетается со словом *дахни* «мамалыга» и с наречием *кьалабали* «быстро», в первом случае отвечает на вопрос *сегъуна?* «какая?» и обозначает признак предмета.

Как правило, масдар, не может иметь при себе определение. Таким образом, перед нами – отмасдарный субстантив. А наречие *кьалабали* «быстро», примыкает к обозначению действия, называет признак действия и отвечает на вопрос *сен-сен?* «как?» (обстоятельство). Так, мы здесь имеем глагол, т. е. масдар или, как в даргинском языке его еще называют, глагол-существительное.

«Особое положение занимает инфинитив даргинского языка, которому присущи свойства только глагола и не присущи свойства другой части речи. Из вербоидов к инфинитиву даргинского языка ближе всего стоит масдар. Следовательно, на наш взгляд, в инфинитиве частично представлен процесс (признак) опредмечивания. Масдар и инфинитив, хотя и редко, но взаимозаменяемы» [1, с. 5].

В связи с этим наш интерес представляют наречно-адъективные единицы типа *бахъал* 1) «много»; 2) «многие»; *вайт1а* 1)

«плохо»; 2) «плохой», *хабарагарли* 1) «неожиданно»; 2) «неожиданный» и др., которые в одинаковой степени обладают возможностью примыкать как к масдару, так и к отмасдарному существительному. Приведем примеры: *Ил хабарагарли вак1ни*, *нушаб тамашабизур*. «То, что он пришел неожиданно, нас удивило» и *Илала хабарагарли вак1ни нушаб тамашабизур*. «Его внезапный приход нас насторожил».

Таким образом, частеречная принадлежность единиц, омонимично сочетающихся в себе значение, как наречия, так и прилагательного, а, еще, и единиц, к которым они примыкают (масдара или отмасдарного имени), выявляется в даргинском языке только в контексте. Если эти морфологически невыраженные единицы со значением качества служат для определения действия, то перед нами наречия, примыкающие к масдару (в результате имеем масдар с зависимыми словами, т. е. так называемый масдарный оборот). Но при определении им предмета, то перед нами прилагательные, примыкающие уже к отмасдарному существительному. И форма субъекта действия и субъекта имени действия при этом будет различной.

Как полагает З.Г. Абдуллаев, «структура даргинского глагола подтверждает положение о принципе корневого моноконсонантизма, характерного для кавказских языков. Кроме того, языковые данные показывают также широкое развитие корневой омонимии. Как правило, единство корневых морфем обнаруживает целый ряд разных глагольных лексических единиц, генетически совершенно не связанных друг с другом» [2, с. 267].

С.Н. Абдуллаев утверждает, что «даргинское отглагольное существительное на *-ни* в своей синтаксической роли сильно отличается от существительного с нулевым суффиксом и с суффиксами, уже окаменевшими. Последние отглагольные имена не могут управлять падежами, какими управляют данные глаголы и не допускают при себе субъекта в именительном или эргативном падеже. Таким образом, отглагольное имя на *-ни* от других форм глагола отличается тем, что по лицам оно не изменяется, но склоняется по падежам; от существительного же оно отличается своими синтаксическими свойствами, совпадающими со свойствами глаголов» [2, с. 192].

Наши наблюдения показали, что в английском языке также имеются различия в случаях употребления вербоидов. Здесь, не выражая лица и числа, герундий и причастие не могут согласовываться с подлежащим и, следовательно, самостоятельно никогда не выполняют функцию простого сказуемого. Следующей особенностью неличных форм является то, что категория времени у них имеет относительный характер, т.е. их временные отличия приобретают значение лишь в сопоставлении со временем личной формы (сказуемого) данного предложения. В английском языке тенденция к опредмечиванию действий выражена менее отчетливо, и отглагольные конструкции в целом используются реже. При переводе это различие порождает необходимость в осуществлении ряда семантических преобразований. Одно из таких преобразований заключается в смене субъекта [4].

Вторично-предикативная конструкция английского языка, в котором определить *-ing*-форму как герундий или причастие зачастую достаточно затруднительно. Приведем примеры: *Is there any chance of the Chief deciding not to proceed* (Murdock) «Интересно, может так быть, что шеф не захочет быть первым»; *Whereas the Civil Servants ...spoke with the democratic air of everyone having his say* (Lawrence) «В это время госслужащие выступали с таким демократичным видом, как будто каждому дали сказать все, что он хочет»; *I hope you don't mind me consulting you like this?* (Galsworthy) «Надеюсь, вы не против, что я вас так поучаю?»

В данном случае отличие от вторично-предикативной конструкции с причастием первым сводится к тому, что семантический субъект *-ing*-формы является предложным или прямым дополнением, в последнем примере. Из-за этого отношение предикативности не меняется, и потому трудно доказать, что здесь мы имеем дело с герундием или с причастием.

По своим именным свойствам причастие и герундий различаются в силу различных синтаксических позиций, которые они занимают в предложении; но по своим глагольным свойствам они не различаются. Единственная позиция, где они противопоставлены, это позиция препозитивного определения; в этой позиции семантическое различие прослеживается четко. Примеры причастия первого и герундия не имеют формальных различий. Поэтому и представляется, что герундий и причастие являются функциональным способом различения вариантов одной и

той же формы в зависимости от занимаемых ими синтаксических позиций. Наши примеры показывают, что и в даргинском и в английском языке вербоиды могут входить в сложные образования. Неличные формы глагола представляют собой результат транспозиционных переходов. При этом в даргинском литературном языке действует одна схема «существительное + масдар + вспомогательный глагол», а в английском – «глагол + *-ing*». В силу того, что флексии в английском не «наслаиваются», *-ing*-форму легко распознать в каждом конкретном случае.

В современном даргинском и английском языках достаточно широкое развитие и функционирование получают аналитические формы отрицания вербоидов. В даргинском языке все простые и сложные формы масдара выражают отрицание описательно, посредством префиксации вспомогательных или служебных масдаров *барни* или *биъни* (*барх1ебарни*, *биъх1ебиъни*). Составные масдары в даргинском языке отрицание выражают прибавлением еще одного компонента к утвердительной форме, а именно – префигированной формы вспомогательного масдара *виъх1евиъни*, *риъх1ериъни*, *биъх1ебиъни*, *диъх1едиъни*. Отрицательная форма вербоидов в английском языке образуется либо с помощью отрицательной частицы *not*, либо при помощи предлога *without* со значением отрицания. Здесь в каждом случае, в силу синонимии отрицательных средств, возможны оба варианта без ущерба для значения высказывания. В некоторых случаях возможно образование отрицательной формы отглагольного имени при помощи префикса *un-*, но такие варианты встречаются редко.

Отметим, что в обоих исследуемых языках отглагольные имена подвержены субстантивации. Это объясняется общностью парадигм вербоидов, сочетающих в себе глагольные и именные качества: дарг. *вашни* «ходить»; *вашни* «хождение» и *вашни* «походка» – англ. *Going*; дарг. *руркъни* «кипеть» и *руркъни* «воспитывание» – англ. *Shivering* и т.д.

Таким образом, в результате субстантивации отмасдарные имена в даргинском языке приобретают абстрактную семантику, близкую к отвлеченным существительным, которые часто употребляются во множественном числе, при этом ослабляется значение действия и начинает усиливаться значение имени существительного, которое чаще всего носит стилистический оттенок. В английском же языке тенденция к опредмечиванию действий выражена менее четко, и отглагольные конструкции здесь употребляются меньше, чем в даргинском языке. Но при использовании во множественном числе, вербоиды очень часто приобретают конкретную семантику с нейтральным значением.

В современном даргинском языке частеречная принадлежность единиц, омонимично совмещающих в себе значение как наречия, так и прилагательного, а, следовательно, и единиц, к которым они примыкают, выявляется только в контексте. Представленные материалы показывают, что вербоиды в даргинском языке сохраняют связь с глаголом. Они выступают в его синтаксической позиции. Это и говорит о глагольности данных форм.

Библиографический список

1. Уружбекова М.М. *Инфинитив даргинского языка*. Махачкала, 2016.
2. Абдуллаев З.Г. *Даргинский язык*. Москва, 1993; Т. II.
3. Абдуллаев С.Н. *Грамматика даргинского языка*. Махачкала, 1954.
4. Available at: http://www.rusnauka.com/16_ADEN_2011/Philologia/4_88345.doc.htm /

References

1. Uruzhbekova M.M. *Infinitiv darginskogo yazyka*. Mahachkala, 2016.
2. Abdullaev Z.G. *Darginskij yazyk*. Moskva, 1993; T. II.
3. Abdullaev S.N. *Grammatika darginskogo yazyka*. Mahachkala, 1954.
4. Available at: http://www.rusnauka.com/16_ADEN_2011/Philologia/4_88345.doc.htm /

Статья поступила в редакцию 10.05.17

УДК 81.2

Pirmanova N.I., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia),
E-mail: nazira056@mail.ru

ETHNOLINGVOCULTURAL ASPECTS OF STUDYING URAL (YAITSK) COSSACKS-OLD BELIEVERS: THE CHURCH REFORM AND LIVING SPEECH. The study of Cossack dialects as culturally labeled units is relevant in the aspect of research of the national cultural consciousness of the Russian people. Dialectic vocabulary as a special socio-cultural layer reflects the ethnocultural identity of the Cossack sub-ethnos. The subject of analysis in this article are lexical units that reflect the spiritual culture of the Ural (Yaitsk) Cossacks, the Old Believers, which help to identify ethnolinguistic and cultural information, as well as the names of the currents and meanings in the Old Believership after the church schism, reflected in the dictionary of the Uralic dialects by N. M. Malech.

Key words: *popovets, bezpopovets, splitters, schismatics, scoundrels, Austrians, Kerzhaks, nurses, keleinny pop, nachetchik, charterer.*

Н.И. Пирманова, канд. филол. наук, доц. Оренбургского государственного педагогического университета, г. Оренбург, E-mail: nazira056@mail.ru

ЭТНОЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ГОВОРОВ УРАЛЬСКИХ (ЯИЦКИХ) КАЗАКОВ-СТАРООБРЯДЦЕВ: ЦЕРКОВНАЯ РЕФОРМА И ЖИВАЯ РЕЧЬ

Изучение казачьих говоров как культурно маркированных единиц актуально в аспекте исследования национально-культурного сознания русского народа. Диалектная лексика, как особый социокультурный пласт, отражает этнокультурное своеобразие казачьего субэтноса. Предметом анализа в данной статье являются лексические единицы, отражающие духовную культуру уральских (яицких) казаков-старообрядцев, способствующие выявлению этнолингвокультурологической информации, а также названия течений и толков в старообрядчестве после церковного раскола, нашедшие отражение в словаре уральских говоров Н.М. Малечи.

Ключевые слова: *поповец, беспоповец, раскольщик, раскольник, никудышники, австрийцы, кержаки, уходцы, келейный поп, начетчик, уставщик.*

История любого народа отражается в его языке. Исследование культурных норм, уникальных языковых особенностей уральских казаков-старообрядцев способствует углублению представлений о феномене культуры уральского казачества. Как самобытное социокультурное сообщество, русское казачество имеет специфические черты, проявляющиеся в языке, культурных нормах, во всех сферах жизни. Диалекты русского языка, по мнению современных исследователей, можно рассматривать как равноправный в ряду других источник этимологического исследования [1].

Культура уральских (яицких) казаков-старообрядцев, как особого социального сообщества, изучается учеными в разных аспектах [2; 3; 4; 5; 6].

Русское казачество, как особый субэтнос русского народа, отличалось и своим жизненным укладом, традициями, и своим особым языком.

Как известно, образование старообрядцев в начальной школе заменялось обучением, проводившимся так называемыми «мастерами» или мастерицами». В их качестве выступали в основном отставные казаки, вдовы, старые девицы, начетчики, поддерживающие патриархальные устои, что, несомненно, сказывалось и на самом образовании. Занятия проводились по возможности тайно в частных домах казаков-старообрядцев [7, с. 123].

Первоначальные сведения о появлении староверов на данной территории относятся к началу XVIII века. Наибольшее распространение староверие получило среди казаков Яицкого (Уральского) войска, которое в историко-культурологическом плане сформировалось как «особая этническая область, где старообрядчество было одним из главных составляющих ее культурных элементов» [8, с. 58].

Общественная жизнь казаков-старообрядцев во многом определялась их религиозными представлениями. Религия, пронизывая все стороны жизни казачества, не могла не отложить свой отпечаток на отношение к окружающему миру и не повлиять на характер взаимоотношений с проживающими по соседству новообрядцами [7, с. 122].

Реформа затронула все стороны церковной жизни и те, с которыми ежедневно соприкасался всякий русский православный человек. Вместе с расколом началось и оформление в новых исторических условиях старообрядческих религиозных организаций.

Старообрядцы оказались лишенными иерархии, лишившись священства. Одна часть старообрядчества пошла по пути приема священников, переходящих от господствующей церкви. Это направление получило название поповщины, поповцев (белопоповцев). Остальные были беспоповского направления. Роль священнослужителей у них исполняли выборные из мира.

В течение XVIII века происходило дальнейшее дробление беспоповцев, разделившихся на крупные направления: федосеевцев, филипповцев, часовенное, поморцев, бегунов, странников, нетовцев, а также на ряд мелких толков [9, с. 264].

Наблюдалось и соединение части старообрядцев на началах единоверия (подчинение Синоду без отказа от древних обрядов) – единоверцы. Помимо перечисленных беспоповских

толков и согласий, в дореволюционной России существовало значительное число других, ныне практически исчезнувших.

Словари русского языка хранят энциклопедические сведения об исторических событиях и явлениях, канувших в Лету. Словарь уральских говоров Н.М. Малечи отражает уникальные особенности живой речи уральских казаков-старообрядцев.

Уральские (яицкие) казаки, лексика которых представлена в этом Словаре, населяют правобережные районы Гурьевской и Уральской областей нынешнего Казахстана и Первомайский, Илекский, Мустаевский и Ташлинский районы Оренбургской области России. Здесь переходные, среднерусские говоры [10, с. 65].

Для нас представляет интерес то, как в ней воплотились элементы культуры, уклада жизни, обряды и традиции [11]. Обратимся к лексическим единицам, характеризующим основные течения старообрядчества, зафиксированным в речи уральских (яицких) казаков-старообрядцев.

Раскольщик – раскольник.

Мы не раскольщики! У нас нет раскольников – повторяли они (уральские казаки), продолжая по-прежнему креститься двуперстным сложением [12, с. 509]. Ведь уральские старообрядцы, следуя своим богослужебно-обрядовым традициям, отвергали трехперстное крестное знамение.

Поповец – член старообрядческой секты поповцев. В речи казаков зафиксировано прилагательное «попский», т.е. принадлежащий к раскольничьей секте поповцев. *Маменька склонялась отдавать за Павла, ити мы поповски* [12, с. 321 – 322]. В данной иллюстрации имеют место фонетические диалектизмы («ит-давать» – отдавать, «ити» – ведь) и грамматический диалектизм («поповски» – поповские).

Н.М. Малеча упоминает и «беспоповцев»: беспоповец – член старообрядческой секты, не признающей священства. *Поповцы, беспоповцы, единоверцы, православные. Староверы самых разных толков: беспоповцы, никудышники, австрийцы* [13, с. 129]. Отметим, что в лексемах «староверы» и «старообрядцы» не наблюдается различий, они часто употребляются в речи уральских казаков как синонимы.

Как известно, старообрядцы, отвергнувшие священников нового поставления, оставшись совершенно без священников, стали в быту называться беспоповцами.

К секте беспоповцев, не признающих священства, причисляли и никудышников – раскольников. *Никудышники – это те казаки, которые молились не в церкви, а в моленной*. [14]. Моленный дом – молитвенный, предназначенный для моления, для отправления религиозных обрядов (у старообрядцев) [14]. При упоминании о старообрядческом толке беспоповцев употреблялось прилагательное «бессвященский», которое означало «не признающий священства».

Уральские староверы, подчеркивая свою принадлежность к различным толкам, указывали: *Три веры: 1) благословенская; 2) бессвященская – мы; 3) священская – московская (постригание, довершение происходили)* [13, с. 129].

Бытовало в речи уральских казаков и слово «неприходящий», т.е. «верующий, не признающий необходимости посещать церковь». *Которы казаки в церковь не приходили, таки люди назывались неприходящими* [14, с. 558].

В литературе упоминаются также и старообрядцы, раскольники особого толка – кержаки. В словаре уральских говоров имеют место такие иллюстрации: *Кержаками называют нас, староверов* [14, с. 183]. *Это, выходит, – я в кулузур, в кержачки? – Нет...* [14, с. 184].

Известно, что кержаками называли старообрядцев (от названия притока Волги реки Керженца, где был один из центров старообрядчества [15, с. 46]. Кержаки относятся к часовенному направлению старообрядчества. В глухих местах, не имея контактов с внешним миром, кержаки, не принявшие церковную реформу, строго следовали своей вере.

Обратим внимание на существительное «круг». Семантическая структура слова, кроме известного значения общее собрание казаков, расширилась в лексике уральских казаков, обозначая: *'съезд выборов' и 'собрание, группа более или менее однородного характера'*. Кругом также называли и 'религиозный старообрядческий толк, секту' [14].

Круги в понимании старообрядцев были разные: большой круг, малый круг. В каждом круге строго устанавливался порядок, образ жизни, характер отправления, что можно есть, что нельзя и пр.

Хотя и бытовало мнение среди уральских (яицких) казаков о том, что толки были разные, а вера одна, тем не менее, на похороны другого круга староверы не шли.

К малому кругу относили «крутоверов». Крутовер – раскольник, придерживающийся строго религиозных обрядов своего толка. В словаре Н.М. Малеча говорится: *Моленные дома были у московских, благословенцы – крутоверы. Люди они верующи, да суровые, настоящи крутоверы* [14, с. 293 – 294].

Вот как о малом круге отзывались сами староверы: *Малый круг – их благословенцами называли, они сильно крутые были. С базара они ничего не брали, меда, масла покупного не ели... Благословенцы крутые нас, посудой не мешались с православными* [14, с. 294].

Прилагательное «крутой» употреблялось в речи казаков в значении 'фанатический' (ср.: в современной речи при описании нрава человека актуально значение прилагательного 'суровый, упрямый, своевольный') [15, с. 140].

Общеизвестно, что староверы очень строго относились к чистоте веры, весь образ, характер жизни, каждая мелочь соответствовали жестким требованиям. Казаки-старообрядцы часто относились с предубеждением не только к «никонианам», но и к представителям не своего толка или согласия [16].

Как отмечают исследователи, «воды дадут, но только в отдельной посуде. Постоянное гонение, замкнутость выработали у сторонников старой веры свои меры защиты здоровья членов общины или скита от заноса холеры и другой заразы. Вымирали целые села, а староверские сохранялись. Вот почему отдельная кружка для чужих людей» [17, с. 41].

Обратимся к лексике, отражающей борьбу казаков-старообрядцев за чистоту веры.

Устойчивое выражение «крестами смешаться» означало 'нарушить чистоту веры'. *В чужой род нельзя крестить (идти), а то крестами смешаешься* [14, с. 281].

Глагол «смириться» в речи староверов имел значение: 'оскверниться общением с «мирскими», т.е. православными'. *Такие казаки...не давали приезжим напиться воды, так как боялись «смириться», оскверниться, они старались не общаться с «мирскими»* [18, с. 115].

В современном русском литературном языке это значение слова утеряно (См.: 1) стать смиренным; 2) покориться обстоятельствам; 3) успокоиться; 4) примириться с чем-либо [19, с. 155]. В Азбуке христианства утверждается: «смирение – христианская добродетель. Смириться – подчиниться только Богу, довериться» [20, с. 225].

Близким по смыслу был и глагол «обмирщиться», означающий 'уклониться от своей веры, спознаться с православными и вообще с иноверцами'. *Не ходит ни к кому и к себе никого не зовет: всё боится обмирщиться. Мотри, не обмирщись, – упреждают его родители. Нам што теперь брезговать: всё одно обмирщились* [12, с. 24].

Исследователи отмечали, что у старообрядцев, если муж... обмирщится или оскоромится на службе или на багенье, то он должен был принять очистительную молитву, иначе не допускался в семье есть из общей чашки и т.п. *Так оскоромился, што никака очистительна молитва не поможет!* [12, с. 123]. Очистительную молитву также называли «постной», при которой очищали посуду у священника молитвой [14, с. 435].

Священник, читая молитву, мог очистить её, освятить. Вот что говорится в словаре уральских говоров: *«Напоганил у нее всю домашнюю посуду, которую нельзя было употребить в дело до тех пор, пока священник не даст посуде молитву, т.е. не освятит ее святой водой»* [14, с. 435]. Дать молитву, т.е. освятить.

Уральские старообрядцы священников называли по-разному: «старец», «благословенный», «келейный поп», «старик», «уставщик», «начетчик».

Наиболее распространенным является название «старец». Как отмечает Н.М. Малеча, «старец – руководитель старообрядческой (беспоповской) секты». *Брак по никудышному закону без церковного венчания, а по благословию старца или старицы. Старец богу много молится* [18, с. 173].

Такое же значение имело слово «старик». 'Старик – то же, что старец'. *Ходили они (никудышники) к старику (по религиозным делам)* [18, с. 173]. В современном русском языке это слово не обладает подобным семантическим оттенком.

Благословенным называли старика-старообрядца, получившего благословение совершать религиозные обряды. Глагол «благословить» имел значение 'дать благословение совершить религиозные обряды (у старообрядцев-благословенцев)': *«Мы его (дедушку) благословили миром»* [12, с. 140]. В Азбуке христианства указывается, что глагол обозначал в обыденной церковной жизни приказание или разрешение [20, с. 33].

Об одежде староверов в Словаре уральских говоров есть иллюстрация: *«Благословенны старики одевали азямы. Священников у уральцев нет, а есть так называемые «благословенные старики», начётчицы (об уходцах)* [12, с. 140]. Азям – верхняя одежда, длинный халат до пят черного цвета [12, с. 60]. Азям – слово тюркского происхождения – внешне имел сходство с азиатским мужским халатом, в частности халатом мусульманского священника. Ношение азямов – очевидный факт проникновения культуры и традиций тюркских народов в бытовую жизнь уральцев.

При указании на старообрядческую секту благословенцев использовалось прилагательное «благословенский» [12, с. 140].

В словарной статье упоминаются «уходцы» – уральские казаки, сосланные административным порядком в 1874 г. на Аральское море и т.д. за неподчинение новому положению. Уходцев было за 7000 тыс. Как отмечается в словаре Н.М. Малеча, «уйти в уходцы» означало 'уйти в ссылку' [18, с. 350].

«Келейным попом» называли тайного священника старообрядцев [12, с. 318]. В современном языковом сознании это слово расценивается как 'совершаемый скрыто, в узком кругу' [15, с. 45]. Прилагательное восходит к однокоренному существительному «келья», обозначающему жилище монаха; небольшую комнату одинокого человека [15, с. 46].

Частотными в речи уральских (яицких) старообрядцев являлись слова «уставщик» или «уставщица», имеющие значения: 'старообрядческий пастырь': *(Уставщики были, перед праздником приезжали)* и 'знарок всех уставов, правил старообрядческой веры, начетчик, проповедник' [18, с. 338].

Об особенностях уклада жизни, религиозных отправлениях уральских казаков говорят фразеологические диалектизмы «в казаках», «настойках», «стойком». *«У нас, в казаках, мы раньше молились настойках, это у мужиков на коленях молились»* [14, с. 147]. «В казаках» – т.е. в Уральском казачьем войске.

Настойках молиться – устойчивое выражение. Стойком – то же, что стоймя, в стоячем вертикальном положении [19, с. 270]. Как видим, богослужебно-обрядовые особенности Уральского казачьего войска, отраженные в лексических единицах, обрисовывают характер жизни уральских (яицких) казаков-старообрядцев.

Примечателен диалектизм «убёг», означавший 'тайный уход'. Убёгом обвенчаться означало 'без согласия родных' [18, с. 295]. Как отмечают ученые, у старообрядцев иногда браки заключались путем «убёга» с человеком другой веры. Молодые тайно венчались, а потом приходили к родителям с повинной. Таким же образом сходились молодые люди, не получив согласия родителей» [17, с. 56].

Диалектная лексика составляет малоизученный пласт русского языка. Анализ говоров уральских (яицких) казаков-старообрядцев позволяет расширить сведения о культуре, традициях и обычаях русского казачества.

Библиографический список

- Бедарева И.А. Возможности метода групповой реконструкции (на материале русских говоров Алтая). *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 5 (54): 315 – 318.
- Железнов И.И. *Уральцы (Очерки быта уральских казаков)*. Уральск: Издательство «ТОО Оптима», 2006.
- Железнов И.И. *Сказания уральских казаков*. Оренбург: «Оренбургская книга», 2006.
- Гурская Н.В. Патриархальные обычаи как неотъемлемый фактор складывания самобытных культурных элементов Уральского (Яицкого) казачества. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2010; 16: 74 – 82.
- Пирманова Н.И. От языка уральских (яицких) казаков – к духовной вере и культуре. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2014; 10; 2: 139 – 142.
- Пирманова Н.И. Лексика уральских казаков как базовая составляющая культуры уральского старообрядчества. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 5 (54): 361 – 363.
- Ягудина О.В. Роль старообрядчества в общественно-религиозной жизни Оренбургского и Уральского казачества. *Вестник ОГУ*. 2012; 5.
- Изымов А.И. К вопросу об областной идеологии казаков-старообрядцев р. Урала. *Старообрядчество: История, культура, современность: материалы научно-практической конференции*. Москва: Принтер, 2000: 58 – 61.
- История религий*. Под общей редакцией проф. О.Ю. Васильевой. Москва: Издательство РАГС, 2004.
- Даль В. *Толковый словарь живого великорусского языка*. Т. 1. А-З. Москва: Русский язык, 1981: 699.
- Пирманова Н.И. Этнокультурное своеобразие языка уральских казаков-старообрядцев. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 4 (59): 241 – 243.
- Малеча Н.М. *Словарь говоров уральских (яицких) казаков*. В 4-х тт. Оренбург: Оренбургское книжное издательство. 2002 – 2003; Т. 3: 568.
- Малеча Н.М. *Словарь говоров уральских (яицких) казаков*. В 4-х тт. Оренбург: Оренбургское книжное издательство. 2002 – 2003; Т. 1: 496.
- Малеча Н.М. *Словарь говоров уральских (яицких) казаков*. В 4-х тт. Оренбург: Оренбургское книжное издательство. 2002 – 2003; Т. 2: 592.
- Словарь русского языка*: в 4-х т. А.Н. СССР, Ин-т рус. яз.; под редакцией А.П. Евгеньевой. 2-е изд., испр. 1981 – 1984; Т. 2: 736.
- Дубовиков А.М. Повседневная культура уральского казачества (XVI-XIX вв.). *Вестник ОГУ*. 2008; 10 (92).
- Кабанов Г. *Мы – переселенцы*. Оренбург: Печатный Дом «Димур», 1999.
- Малеча Н.М. *Словарь говоров уральских (яицких) казаков*. В 4-х тт. Оренбург: Оренбургское книжное издательство. 2002 – 2003; Т. 4: 536.
- Словарь русского языка*: в 4-х т. А.Н. СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А.П. Евгеньевой. 2-е изд., испр. 1981 – 1984; Т. 4: 789.
- Азбука христианства. Словарь-справочник*. Составитель А. Удовенко. МАИК «Наука», 1997: 288.

References

- Bedareva I.A. Vozmozhnosti metoda gruppovoy rekonstrukcii (na materiale russkikh govorov Altaya). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 5 (54): 315 – 318.
- Zheleznov I.I. *Ural'scy (Ocherki byta ural'skikh kazakov)*. Ural'sk: Izdatel'stvo «TOO Optima», 2006.
- Zheleznov I.I. *Skazaniya ural'skikh kazakov*. Orenburg: «Orenburgskaya kniga», 2006.
- Gurskaya N.V. Patriarhal'nye obychai kak neot'emlemyy faktor skladyvaniya samobytnykh kul'turnykh `elementov Ural'skogo (Yaickogo) kazachestva. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2010; 16: 74 – 82.
- Pirmanova N.I. Ot yazyka ural'skikh (yaickikh) kazakov – k duhovnoy vere i kul'ture. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2014; 10; 2: 139 – 142.
- Pirmanova N.I. Leksika ural'skikh kazakov kak bazovaya sostavlyayushchaya kul'tury ural'skogo staroobryadchestva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 5 (54): 361 – 363.
- Yagudina O.V. Rol' staroobryadchestva v obschestvenno-religioznoj zhizni Orenburgskogo i Ural'skogo kazachestva. *Vestnik OGU*. 2012; 5.
- Izyumov A.I. K voprosu ob oblastnoy ideologii kazakov-starobryadcev r. Urala. *Starobryadchestvo: Istoriya, kul'tura, sovremennost': materialy nauchno-prakticheskoy konferencii*. Moskva: Printer, 2000: 58 – 61.
- Istoriya religii*. Pod obshej redakcinj prof. O.Yu. Vasil'evoj. Moskva: Izdatel'stvo RAGS, 2004.
- Dal' V. *Tolkovyy slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*. T. 1. A-Z. Moskva: Russkij yazyk, 1981: 699.
- Pirmanova N.I. `Etnokul'turnoe svoebrazie yazyka ural'skikh kazakov-starobryadcev. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 4 (59): 241 – 243.
- Malecha N.M. *Slovar' govorov ural'skikh (yaickikh) kazakov*. V 4-h tt. Orenburg: Orenburgskoe knizhnoe izdatel'stvo. 2002 – 2003; T. 3: 568.
- Malecha N.M. *Slovar' govorov ural'skikh (yaickikh) kazakov*. V 4-h tt. Orenburg. Orenburgskoe knizhnoe izdatel'stvo. 2002 – 2003; T. 1: 496.
- Malecha N.M. *Slovar' govorov ural'skikh (yaickikh) kazakov*. V 4-h tt. Orenburg. Orenburgskoe knizhnoe izdatel'stvo. 2002 – 2003; T. 2: 592.
- Slovar' russkogo yazyka*: v 4-h t. A.N. SSSR, In-t rus. yaz.; pod redakciej A.P. Evgen'evoj. 2-e izd., ispr. 1981 – 1984; T. 2: 736.
- Dubovikov A.M. Povsednevnyaya kul'tura ural'skogo kazachestva (XVI-XIX vv.). *Vestnik OGU*. 2008; 10 (92).
- Kabanov G. *My – pereselency*. Orenburg: Pechatnyj Dom «Dimur», 1999.
- Malecha N.M. *Slovar' govorov ural'skikh (yaickikh) kazakov*. V 4-h tt. Orenburg: Orenburgskoe knizhnoe izdatel'stvo. 2002 – 2003; T. 4: 536.
- Slovar' russkogo yazyka*: v 4-h t. A.N. SSSR, In-t rus. yaz.; pod red. AP. Evgen'evoj. 2-e izd., ispr. 1981 – 1984; T. 4: 789.
- Azbuka hristianstva. Slovar'-spravochnik*. Sostavitel' A. Udoenko. MAIK «Nauka», 1997: 288.

Статья поступила в редакцию 29.04.17

УДК 81

Rubina N.B., senior teacher, Foreign Languages Department, Philological Faculty, RUDN University (Moscow, Russia),
E-mail: aspirans@mail.ru

SCIENTIFIC TERMINOLOGY AND SCIENTIFIC SPEECH IN THE STRUCTURE OF TEACHING FOREIGN STUDENTS. The paper justifies the urgency of the study of scientific terminology as an important object of study of foreign students in Russian universities. The work presents a model of presentation of the scientific terminology in the work with a professional text. The researcher proposes methodology of the study of scientific terminology and scientific language in general as objects of teaching foreign students in Russian universities. The author concludes that the progressive idea of activity teaching of scientific speech on algorithmic requirements, which facilitates adequate acquisition by students of logic-conceptual patterns of scientific text structure, improves efficiency of mastering of terminological means and syntax patterns of specialty language, and opens up perspectives for self-education and scientific and professional growth.

Key words: scientific terminology, term, terminological unit, scientific text, scientific, algorithmic order, scientific style.

Н.Б. Рубина, ст. преп. каф. иностранных языков филологического факультета, Российский университет дружбы народов (РУДН), г. Москва, E-mail: aspirans@mail.ru

НАУЧНАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ И НАУЧНАЯ РЕЧЬ В СТРУКТУРЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МАГИСТРАНТОВ

Обоснована актуальность изучения научной терминологии как важного объекта обучения иностранных студентов-магистрантов в российских вузах. Описана модель презентации научной терминологии в работе с профессиональным текстом. Предложена методология изучения научной терминологии и научной речи иностранными студентами в процессе обучения в российских вузах. Автор делает вывод о том, что прогрессивная идея деятельностного обучения научной речи по алгоритмическим предписаниям, работа по которым способствует адекватному усвоению студентами логико-понятийной структуры научного текста, повышает эффективность освоения терминологического аппарата и синтаксических моделей языка специальности, обеспечивает перспективы самообразования в дальнейшем научном и профессиональном росте.

Ключевые слова: научная терминология, термин, терминологическая единица, научный текст, научная речь, алгоритмическое предписание, научный стиль.

Формирование профессиональной культуры, важными составляющими которой, бесспорно, является языково-терминологическая компетентность и коммуникативная совершенность, – актуальная задача высшего образования. Получение высшего образования предусматривает необходимость овладения понятийной сферой выбранной специальности, вербально представленной средствами национальной терминологии (системой терминов в двух взаимосвязанных сферах ее существования: фиксации и функционирования) и деловой фразеологией профессионального общения в её парадигматических и синтагматических связях [1]. Тем самым два функциональных стиля литературного языка – научный и официально-деловой в их современном состоянии – и составляют предмет обучения языку специальности в учреждениях высшего образования. Язык научных отраслей современные лингвисты исследуют преимущественно как сферу функционирования терминов. В научных текстах термины образуют информационные вершины.

Знание студентами понятийного содержания терминологических единиц, которые являются когнитивными знаками, выступают вербальными репрезентантами научных концептов, обеспечивает точное, правильное и адекватное понимание содержания всех источников профессиональной информации – университетских лекций, учебников, учебных пособий и тому подобное. Аккумулируя необходимый фрагмент знания и опыта через соответствующую специфическую языковую форму и становясь редуцированным и коммуникативно-достаточным знаком обозначаемого понятия, термины приобретают функции лексических маркеров языка для специальных целей, ассоциируясь с «информационными вершинами» предложения, микротекста, профессионального текста, дискурса [2].

Основу терминологического фонда закономерно образует русскоязычная лексика, которая вошла в научный оборот и профессиональную сферу, в том числе и учебно-профессиональную, из-за её дефинирования. В языке специальности русскоязычные термины, термины гибридной природы и иноязычные термины образуют открытую систему структурно иерархизованную групп, между которыми возникают подвижные границы, благодаря чему становится возможным терминологических единиц из одной в другую группу и доводятся затем динамичность, гибкость и эволюционная системных связей [3]. Для эффективного обучения иностранцев научной терминологии целесообразно осуществлять её презентацию указанными группами на материале учебных профессиональных текстов, предназначенных для сплошного чтения.

Рассмотрим эти группы на примере языка права.

1. Общенаучные и межпредметные термины и терминологические единицы методологических наук, в частности логики, философии, информатики, семиотики и т. д., например: эксперимент, закон, метод, принцип, система и т. п.

2. Терминологические единицы так называемой широкой семантики, среди которых, например: группа, средство, материал, устройство и т. п.

3. Термины-доминанты (основные термины), составляющие ядро (условно ограниченный центральный круг) специальной терминологии, сформированное стержневыми понятиями данной отрасли знаний, например: государство, закон, конституция, право, суд, юрисдикция и т. п.

4. Производные термины различной структуры, которыми номинируются понятия, сопоставляемые с основными, например, государство, законность, конституционность, юрист, судостроительство; обычное право, право апелляции и т. п.

5. Базовые термины, то есть те, что обозначают в специальной терминологии понятия базовых наук, каковыми являются

направления всех отраслей специальности, например, юридического: алиби, преступление, приговор, гражданство, иск, свидетель, шантаж, штрафование и т. п.

6. Привлечённые термины, то есть активно используемые языком права из других смежных отраслей науки, их основные и базовые термины, например, финансово-экономические термины в финансовом праве: банкротство, бюджет, платеж, прибыль; медицинские термины в уголовном праве: амнезия, душевнобольной, рана, смерть, травматизм и т. п.

Методически целесообразным, как уверяют современная стратегия обучения языку специальности в вузах, опыт преподавания русского языка иностранным студентам и лингводидактическая практика в высшем образовании [4; 5], является и система взаимосвязанных задач, которая позволяет выявить фонетико-интонационную, лексико-грамматическую, синтаксическую, логико-понятийную и коммуникативную специфику терминологических единиц, функционирующих в профессиональных текстах.

Среди них наибольшего внимания иностранных студентов-магистрантов требуют лексико-грамматические задания, ориентированные на определение категориальной характеристики терминологических единиц, выяснения их лексико-семантических особенностей, например, отбор антонимов, абсолютных синонимов, выделение иностранных элементов международного статуса (корней, приставок, суффиксов), создание от иностранных терминов производных терминологических единиц с помощью префиксов, суффиксов и т. п. русского языка.

Для иностранных студентов является важным максимально актуализировать интернациональную терминологическую лексику, которая преимущественно имеет древнегреческое или латинское происхождение и масштабно функционирует в языках европейского ареала.

Синтаксические задания помогают иностранным студентам ориентироваться в структуре большого количества составных терминов, адекватно понимать иллюстративные предложения с узкоспециальными терминами (например, определять главный и зависимый компоненты в термине, заменяя термин-словосочетание однословным термином и т. д.). Коммуникативные задачи активно помогают запомнить дефиниции терминов для точного использования в диалогах, монологах, ролевых играх.

Таким образом, термины как важнейшая специфическая единица учебной системы в вузах визуализируют в учебных текстах действие основных принципов специфически профессиональной реализации системы и структуры русского языка, а именно: актуальность, целесообразность, аналогичность.

Терминологическая компетентность, которую приобретают в вузах иностранные студенты, является базовой в их дальнейшей профессиональной и научной деятельности.

Что касается специфика работы с научным текстом, то она следует из объективной необходимости осуществлять наиболее эффективным способом аналитико-синтетическую переработку текстовой информации, что в свою очередь требует сформированности двух взаимосвязанных умений:

1) анализировать текст по композиционно-смысловой структуре;

2) представлять на русском языке полученную информацию в сжатой форме различными жанрами письменной продукции [6].

Эти умения можно качественно и быстро развить благодаря систематической работе по алгоритмическим предписаниям, что в конце концов будет способствовать формированию и дальнейшему совершенствованию творческих способностей для использования в научно-исследовательской работе.

Обучение русскому научному языку с помощью алгоритмов управления является перспективным, поскольку благодаря алгоритмическим предписаниям процесс «технологии» овладения учебными дисциплинами и соответственно специальности происходит осознанно, рационально, эффективно [7].

В овладении научным языком (и родным, и иностранным) алгоритмические предписания как элементы перспективной технологии развивающего обучения, регламентирующие действия, направленные на самостоятельное выполнение заданий, дополняют традиционные средства, помогая реализовать творческий подход к каждому студенту как к личности и таким образом стимулировать учебную деятельность всех и каждого на сознательной основе.

Актуальной задачей современной технологии обучения языку специальности является повышение эффективности самостоятельной работы в научно-учебной сфере, решению которой оригинальным способом способствуют средства управления познавательной деятельностью, которыми и выступают алгоритмические предписания, вооружая приемами содержательно-языковой переработки информации. Многократное повторение учебных действий по предписанию способствует произвольному усвоению и длительному сохранению в памяти его содержания,

что дает возможность после достижения желаемой степени автоматизации перейти к самостоятельному решению задач без опоры на него. Иными словами, действия, выполняемые сначала по внешне (зрительно) развернутому плану (алгоритмизированной схеме мыслительно-речевых действий), на завершающем этапе осуществляются по «свернутой» внутренней программе (т. е. во внутренней речи, без опоры на предписание), что, собственно говоря, и является целью обучения.

На этапе сформированности навыков и умений в организации мыслительно-речевой деятельности вступает в действие механизм самоконтроля и самокоррекции (умение локализовать ошибку, самостоятельно проанализировать её и исправить). Именно тогда студенты могут браться за разработку алгоритма своей самостоятельной работы.

Таким образом, прогрессивная идея деятельностного обучения научной речи по алгоритмическим предписаниям, работа по которым способствует адекватному усвоению студентами логико-понятийной структуры научного текста, повышает эффективность освоения терминологического аппарата и синтаксических моделей языка специальности, обеспечивает перспективы самообразования в дальнейшем научном и профессиональном росте.

Библиографический список

1. Василенко Е.И. *Методические задачи по русскому языку (для иностранцев)*. Санкт-Петербург, 2003.
2. Шанский Н.М. *Лексикология современного русского языка*. Москва, 2009.
3. Санникова А.В. *Роль научного словарного состава при обучении РКИ // Материалы международной научно-методической конференции*. Минск, 2011.
4. Виноградова О.И. *Особенность преподавания русского языка иностранным учащимся, готовящимся к поступлению в магистратуру. Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан*. Москва, 2012.
5. Гузарова Н.И. *Организация предмагистерской подготовки иностранных граждан: опыт и перспективы. Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан*. Москва, 2012.
6. Метс Н.А. *Лингвистическая основа описания русского языка в целях его преподавания как иностранного*. Москва, 2003.
7. Чеснокова М.П. *Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие*. 2 изд., перераб. Москва, 2015.

References

1. Vasilenko E.I. *Metodicheskie zadachi po russkomu yazyku (dlya inostrancev)*. Sankt-Peterburg, 2003.
2. Shanskij N.M. *Leksikologiya sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva, 2009.
3. Sannikova A.V. *Roľ nauknoho slovamnogo sostava pri obuchenii RKI // Materialy mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii*. Minsk, 2011.
4. Vinogradova O.I. *Osobennost' prepodavaniya russkogo yazyka inostrannym uchashchimsya, gotovyaschimsya k postupleniyu v magistraturu. Professional'no napravlennoe obuchenie russkomu yazyku inostrannykh grazhdan*. Moskva, 2012.
5. Guzarova N.I. *Organizaciya predmagisterskoj podgotovki inostrannykh grazhdan: opyt i perspektivy. Professional'no napravlennoe obuchenie russkomu yazyku inostrannykh grazhdan*. Moskva, 2012.
6. Mets N.A. *Lingvisticheskaya osnova opisaniya russkogo yazyka v celyah ego prepodavaniya kak inostrannogo*. Moskva, 2003.
7. Chesnokova M.P. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo: uchebnoe posobie*. 2 izd., pererab. Moskva, 2015.

Статья поступила в редакцию 03.05.17

УДК 811.512

Slozhenikina Ju.V., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Philology and Mass Communications, Dean of Philological Faculty, Samara Branch of Moscow City Pedagogical University (Samara, Russia), E-mail: goldword@mail.ru
Zvyagintsev V.S., postgraduate, Department of Philology and Mass Communications, Samara Branch of Moscow City Pedagogical University (Samara, Russia), E-mail: zvs063@mail.ru

THE CHOICE OF THE HEADWORD IN TERMS OF GRAPHICAL VARIANCE. Despite the existence of international standards, recommendations and methodological aids, medical terminology is characterized by a high percentage of formal-semantic variation. The relevance of the article is determined by the need of identifying the causes of disorder in the dictionary literature. This phenomenon is caused by a change in the shape of terms. The functional, pragmatic approach to the term comprises the novelty of the article. Not only the cases of variation are fixed and analyzed the cases of graphic variability, recommendations for further lexicographic practice are also suggested.

Key words: form of a term, terminography, terminological renaming, graphical version of term, terminological variation.

Ю.В. Сложеникина, д-р филол. наук, проф. каф. филологии и массовых коммуникаций, декан филологического факультета Самарского филиала Московского городского педагогического университета, г. Самара, E-mail: goldword@mail.ru

В.С. Звягинцев, аспирант каф. филологии и массовых коммуникаций Самарского филиала Московского городского педагогического университета, г. Самара, E-mail: zvs063@mail.ru

ВЫБОР ЗАГЛАВНОГО СЛОВА В УСЛОВИЯХ ГРАФИЧЕСКОЙ ВАРИАНТНОСТИ

Несмотря на наличие международных стандартов, рекомендаций и методических пособий, медицинская терминология характеризуется высоким процентом формально варьирования. Актуальность статьи обусловлена необходимостью выявить причины неупорядоченности в словарной литературе, вызванные изменениями формы терминов. Новизна статьи – в функ-

циональном, прагматическом подходе к термину. В работе не только фиксируются и анализируются случаи графической вариантности, но и предлагаются рекомендации для дальнейшей лексикографической практики.

Ключевые слова: форма термина, терминография, терминологические переименования, графический вариант термина, терминологическая вариантность.

Терминосистемы изменяются по внутренним и внешним закономерностям языкового развития, что приводит к явлению вариантности в языках для специальных целей [1, с. 192; 2, с. 469 – 471]. Проблему вариантности нельзя не учитывать как в лексикографической практике при составлении нормативных словарей, так и с точки зрения теоретических исследований. Возникает вопрос, насколько специальный язык медицины должен (может) быть зависим от культурно-исторического развития литературного языка и какова роль индивидуальных нормализаторов в практике составления медицинских словарей и упорядочения вариантности?

Материалом исследования послужил «Энциклопедический словарь медицинских терминов» (М., 2005). Главный редактор словаря В.И. Покровский – академик (1982) и президент (1987 – 2006) РАМН, действительный член РАН (2013). Словарь фиксирует около 60 000 терминов [3].

Словарная статья как основная структурная единица словаря состоит из двух частей: левой и правой. Левая часть представляет собой заглавную единицу, правая – разъясняющий текст и различного рода комментарии (прежде всего толкование, а также грамматические, стилистические, словообразовательные и прочие пометы). Специфика анализируемых статей заключается в «равенстве» обеих сторон – это только заглавные слова, слева – нерекомендуемое, справа – рекомендуемое в современном подъязыке медицины.

Рассмотрим, оценим и предложим некоторые рекомендации в случаях графического терминологического варьирования. Таких пар терминов отобрано 252.

Слова (в том числе и узкоспециальные) характеризуются отнесенностью не только к разным подсистемам языка (фонетике, морфологии, синтаксису), но и к прикладным областям, которыми являются графика, орфография, орфоэпия. Между этими плоскостями существования слов отмечается взаимосвязь, в частности изменения в звучании слова могут найти отражение в его графике или в вариантах произношения. «Варианты слова, несмотря на их лексико-грамматическую природу, продолжают оставаться номинативными единицами языка, явления же вариантности слов относят к уровню нормы, а не к уровню системы. Даже при самой широкой распространенности вариантности слов – это не общее правило, а временное (хотя и неизбежное) исключение, феномен языка», – пишет К.С. Горбачевич [4, с. 64]. «Словарь...» фиксирует различные группы графической вариантности, нуждающейся в специальном рассмотрении и оценке.

1. Перестановка слов в термине-словосочетании.

Такие трансформации меняют последовательность слов в термине-словосочетании, но не связаны с изменением семантики термина. Речь идет только о внешнем оформлении словарной статьи. В тематической группе названий болезней, синдромов и проч. актуальны перестановки слов с выдвижением на первый план термина-эпонима: *асинклитизм Редерера* – см. *Редерера асинклитизм* (с. 98), *асинклитизм Солереса* – см. *Солереса асинклитизм* (с. 98), *атаксия наследственная Фридрейха* – см. *Фридрейха наследственная атаксия* (с. 104) и др.

Аналогичные графические замены можно отметить в тематической группе названий возбудителей болезней, например с родовым словом *бактерия*: *дизентерийные Бойда-Новгородской* – см. *Бойда-Новгородской дизентерийные бактерии* (с. 125), *дизентерийная Григорьева-Шиги* – см. *Григорьева-Шиги бактерия* (с. 125), *дизентерийная Зонне* – см. *Зонне дизентерийная бактерия* (с. 125) и др.

Данная модель графических замен актуальна и в тематической группе анатомических названий, морфологии и физиологии типа *болевы точки Боаса* – см. *Боаса болевые точки* (с. 161), *болевая точка Вакеза* – см. *Вакеза болевая точка* (с. 161), *болевы точки Валле* – см. *Валле болевые точки* (с. 161), *болевы точки Гербста* – см. *Гербста болевые точки* (с. 161), *болевая точка Дежерина* – см. *Дежерина болевая точка* (с. 161) и др.

2. Вариантность иноязычных заимствований.

Большую группу составляют варианты имен собственных. Н.С. Андрианова, анализируя фонетико-графическую и акцентологическую адаптацию терминов французского происхождения, входящих в научно-техническую терминологию русского языка, приходит к выводу, что процесс ассимиляции заимствований,

приспособление их фонетического и орфографического облика к нормам русского языка «происходит постепенно, а такой фактор, как поливариантность, т.е. существование акцентных, произносительных и графических дуплетов в течение одного временного периода, раскрывает всю сложность и длительность процесса ассимиляции» [5, с. 201]. У.И. Турко отмечает, что при графическом оформлении «иноязычных лексем возможны различные способы их воспроизведения в принимающем языке: перевод, транслитерация, практическая транскрипция» [6, с. 185]. Предпочтительным способом является фонетическая передача, суть которой состоит в том, чтобы «максимально близко, с наименьшим отклонением от оригинала воспроизвести произношение, а там, где это необходимо, и написание иностранного слова средствами русской графики, без каких-либо дополнительных знаков» [7, с. 7].

Исторически имена собственные передавались с помощью транслитерации (лат. translittera – через букву), то есть передачи буквенной формы слова без учета звучания в языке-источнике типа Невтон (Newton), Вильям (William), Хаксли (Huxley) и под. В настоящее время преобладает транскрипция, то есть звуковой способ передачи иностранных собственных имен русскими буквами. Тем не менее, по замечанию И.В. Нечаевой, однозначного подхода для воспроизведения графического облика заимствованных лексем часто не существует, «правила неполны, орфографические аналогии противоречивы, тенденции спорны, узус вариативен» [8, с. 131].

В медицинской терминологии можно отметить замену эпонима, графически переданного с помощью транслитерации, на фонетическое написание. Например, *Абботта реддрессирующий корсет* (E.G. Abbott, современный американский ортопед) – см. *Эбботта реддрессирующий корсет* (с. 1), *Ауэшки болезнь* (A. Aujeszky, 1869-1933, венгерский патолог) – см. *Ауески болезнь* (с. 112), *Ауэшки окраска* – см. *Ауески окраска* (с. 112), *Бианки синдром* (L. Bianchi, 1848-1927, итальянский психиатр) – см. *Бьянки синдром* (с. 145), *Бивена операция* (A.D. Bevan, 1861-1943, американский хирург) – см. *Бевена операция* (с. 145) и др.

Вторую группу составляют нарицательные имена, что написание приближено к произношению: *агликон* (от др.-греч. а – «не» + *γλικός* – «слабкий») – см. *агликон* (с. 9), *айнгу́м* (ainhum) – см. *анью́м* (с. 19), *акселерация* (от лат. acceleratio – «ускорение») – см. *акцелерация* (с. 23), *асимволия* (asymbolia; а- + греч. symbolon – «знак») – см. *асимболия* (с. 97) и др.

Можно отметить редкие исключения типа *аутохтонный* (греч. autochthon – «местный») – см. *автохтонный* (с. 112), *брахицефалия* (брахи- + греч. kephale – «голова») – см. *брахицефалия* (с. 177) и нек. др.

3. Вариантность русских / греко-латинских терминов. Латинский (и древнегреческий в латинизированной орфографии) языки являются основой международного языка медицины. Современная медицинская терминология включает несколько международных номенклатур на латинском языке – анатомическую, гистологическую, эмбриологическую, микробиологическую и др. В целом в клинической терминологии около 60 тысяч наименований, 70% которой составляют термины греко-латинского происхождения. Терминоэлементы древнегреческого и латинского языков являются основными донорами для образования новых обозначений во всех областях медицины. Ежегодно возникающие медицинские неологизмы по большей части образованы на основе латинского и древнегреческого языков. Интернациональные термины составляют основу медицинского фонда современных европейских языков.

В ряде случаев словарь отсылает к греко-латинской номенклатуре, например, *аскарида* (греч. askaris, askaridos – «кишечный червь») – см. *ascaris lumbricoides* (с. 98), *бактерия Шоттмюллера* – см. *salmonella schöttmuelleri* (с. 126), *Банкрофта нитчатка* (J. Bancroft, 1836 – 1894, английский врач-паразитолог) – см. *Wuchereria bancrofti* (с. 129) и др.

Однако наблюдается и обратный процесс, когда русское название бактерий (бацилл и палочек) является рекомендуемым: *bacillus subtilis* – см. *палочка сенная* (с. 134), *bacillus anthracis* – см. *бацилла сибиреязвенная* (с. 134), *bordetella parapertussis* – см. *палочка паракоклюша* (с. 169), *bordetella pertussis* – см. *палочка коклюша* (с. 169). Подобная языковая политика пред-

ставляется непоследовательной.

4. Вариантность слова и символа.

Символом называется искусственный знак, имеющий основную, конвенциональную природу. Форма символа чаще всего не указывает на содержание понятия. Одна из основных функций символа – экономия языковых средств, повышение точности, ясности презентации. «Символическая форма служит для обеспечения краткости, унифицированности, доступности ... и, следовательно, эффективности» коммуникации, – пишет М.Л. Давыдова [9, с. 58]. Другая важная функция символов – информационная. «Понятность, общеизвестность символов позволяет использовать их в качестве чрезвычайно удобного источника информации, рассчитанной на широкий круг субъектов, разделенных языковыми и территориальными границами ... данная информация не только эффективно аккумулируется и транслируется, но и приобретает официальный характер» [9, с. 59; см. также 10, с. 324].

С точки зрения различных подходов к классификации символов, графические значки, принятые в языке медицины, относятся к письменным статичным символам, то есть они закреплены в письменных источниках и используются на протяжении длительного времени в неизменном виде.

В словаре отмечаем два вектора замен: от буквенного выражения к символическому и наоборот.

Первую группу составляют термины: *агглютинация полярная* – см. *О-агглютинация* (с. 7), *акцелератор сывотки* – см. *фактор VIII* (с. 26), *акцелерин* – см. *фактор V* (с. 26), *альфа-адреноблокирующие средства* – см. *а-адреноблокирующие средства* (с. 35), *альфа-адренолитические средства* – см. *а-адреноблокирующие средства* (с. 35), *альфа-адреномиметические средства* – см. *а-адреномиметические средства* (с. 35) и др.

Вторую группу составляют термины: *арбовирусы группы А* – см. *альфа-вирусы* (с. 80), *бенагал-роз-1* 131 – см. *бенагальская розовая радиоактивная* (с. 138), *Х-болезнь австралийская* – см. *энцефалит долины Муррея* (с. 162), *вакцина 2* (vaccina; лат. vaccinus – «коровий») – см. *оспа коровья* (с. 196), *вакцинация 2* – см. *Дженнера метод оспопрививания* (с. 197), *витамин В 1* – см. *тиамин* (с. 238), *витамин В 2* – см. *рибофлавин* (с. 238), *витамин В 4* – см. *холин* (с. 238) и др.

Анализ графической вариантности терминов позволил предложить следующие рекомендации по упорядочиванию в словарной литературе медицинской терминологии.

1. Графическая вариантность является вторичной, обусловленной отражением речевой практики специалистов. Она ориентируется не на реально существующие речевые модели (*асинклитизм Редерера* – см. *Редерера асинклитизм*), а в основном руководствуется прагматическими принципами, в первую очередь экономией языковых усилий, точностью, ясностью, эффективностью специальной коммуникации.

2. В группе специальных словосочетаний-эпонимов (*болевая точка Вакеза* – см. *Вакеза болевая точка*) и под. «Словарь...» рекомендует фиксацию терминов по имени первооткрывателя медицинского феномена. На наш взгляд, в таком случае

разрушается представление о совокупности специальных лексем как о терминосистеме. Однородные явления оказываются зафиксированными в алфавитном порядке в разных частях словаря, не образуют терминологического поля.

3. Словарная статья по нормам лексикографии фиксирует единицу в единственном числе (если слово имеет таковое). Поэтому следует признать термины типа *болевые точки Боаса* – см. *Боаса болевые точки*, *болевые точки Валле* – см. *Валле болевые точки*, *болевые точки Гербста* – см. *Гербста болевые точки* не отвечающими принципам организации левой стороны словарной статьи. Тем более что одновременно «Словарь...» рекомендует системно аналогичные термины в единственном числе: *болевая точка Дежерина* – см. *Дежерина болевая точка*, *болевая точка Вакеза* – см. *Вакеза болевая точка*. Таким образом, нарушается принцип единообразия фиксации словника.

4. При передаче иноязычных заимствований предпочтительным способом должен стать фонетический, то есть максимально близкое, с наименьшим отклонением от оригинала воспроизведение произношения и написание иностранного слова средствами русской графики, без каких-либо дополнительных знаков. Вопрос о переходе с транслитерации на транскрипцию в отношении исторически сложившихся обозначений тоже может решаться в русле обозначенной тенденции, поскольку расхождение в звучании будет затруднять международное общение специалистов.

5. Не желательны разнонаправленные векторы фиксации терминов, в данном случае закрепление транслитерированного термина в ущерб транскрибированному: *аутохтонный* (греч. autochthon – «местный») – см. *автохтонный*, *брахицефалия* (брахи- + греч. kephale – «голова») – см. *брахицефалия*.

6. Аналогичное замечание о неправомерности одновременного закрепления противоположных тенденции касается фиксации русских и греко-латинских терминов. В ряде случаев словарь отсылает к греко-латинской номенклатуре, например, *бактерия Шоттмюллера* – см. *salmonella schottmuelleri*, *Банкрофта нитчатка* – см. *Wuchereria Bancrofti*, примерно в таком же количестве – наоборот: *bacillus subtilis* – см. *палочка сенная*, *bor-detella paraptusissis* – см. *палочка паракклюша*. Подобная языковая политика представляется непоследовательной, особенно если учитывать, что в данных примерах речь идет о подобных феноменах.

7. Не соблюдается принцип единообразия и при фиксации терминов, включающих в свой состав символы. С одной стороны, *бета-адренолитические средства* – см. *б-адреноблокирующие средства*, *бета-адреномиметические средства* – см. *б-адреномиметические средства*, с другой – *б-клетка* – см. *инсулоцит базофильный* и под. Это значит, что одни и те же символы закреплены за разными понятиями. И такое положение дел сложилось не стихийно, как, например, при языковой омонимии, а было сознательно введено специалистами-медиками.

8. Графическая вариантность, пожалуй, является самым простым проявлением неоднозначного соответствия плана выражения плану содержания. Думается, что нормализаторы могут в максимальной степени способствовать устранению данного вида варьирования.

Библиографический список

1. Сложеникина Ю.В. *Терминологическая вариативность: семантика, форма, функция*: монография. Москва, 2010.
2. Сложеникина Ю.В., Растягаев А.В. Философский диалог об именах: Платон, Сумароков, современное состояние. *Онтология проектирования*. 2015; Т. 5. № 4 (18): 463 – 471.
3. *Энциклопедический словарь медицинских терминов*. Главный редактор В.И. Покровский. Москва, 2005.
4. Горбачевич К.С. Вариантность слова как лексико-грамматический феномен (на материале современного русского языка). *Вопросы языкознания*. 1975; 1: 55 – 64.
5. Андрианова Н.С. Фонетико-графическая и акцентологическая адаптация терминов французского происхождения, входящих в научно-техническую терминологию русского языка. *Вестник Чувашского университета*. 2009; 1: 197 – 01.
6. Турко У.И. О вариантности графического облика новых иноязычных лексем. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2014; 12-3 (42): 185 – 87.
7. Кузнецова В.И. *Фонетические основы передачи английских имен собственных на русском языке*: учебное пособие. Ленинград, 1960.
8. Нечаева И.В. *Актуальные проблемы орфографии иноязычных заимствований*: монография. Москва, 2011.
9. Давыдова М.Л. Правовые символы и символы в праве: понятие, значение, классификация. *Юридическая техника*. 2008; 2: 56 – 2.
10. Шихалиева С.Х., Абдурахманова А.Г. Функциональная модель словаря национальной культуры и маршрут стилизации терминов. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 2 (63): 323 – 25.

References

1. Slozhenikina Yu.V. *Terminologicheskaya variativnost': semantika, forma, funkciya*: monografiya. Moskva, 2010.
2. Slozhenikina Yu.V., Rastyagaev A.V. Filosofskij dialog ob imenah: Platon, Sumarokov, sovremennoe sostoyanie. *Ontologiya proektirovaniya*. 2015; T. 5. № 4 (18): 463 – 471.
3. *Enciklopedicheskij slovar' medicinskih terminov*. Glavnyj redaktor V.I. Pokrovskij. Moskva, 2005.

4. Gorbachevich K.S. Variantnost' slova kak leksiko-grammaticeskij fenomen (na materiale sovremennogo russkogo yazyka). *Voprosy yazykoznanija*. 1975; 1: 55 – 64.
5. Andrianova N.S. Fonetiko-graficheskaya i akcentologicheskaya adaptaciya terminov francuzskogo proishozhdeniya, vnyaschih v nauchno-tehnicheskuyu terminologiyu russkogo yazyka. *Vestnik Chuvashskogo universiteta*. 2009; 1: 197 – 01.
6. Turko U.I. O variantnosti graficheskogo oblika novyh inoyazychnyh leksem. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2014; 12-3 (42): 185 – 87.
7. Kuznecova V.I. *Foneticheskie osnovy peredachi anglijskih imen sobstvennyh na russkom yazyke: uchebnoe posobie*. Leningrad, 1960.
8. Nechaeva I.V. *Aktual'nye problemy ortografii inoyazychnyh zaimstvovaniy: monografiya*. Moskva, 2011.
9. Davydova M.L. Pravovye simvol'y i simvol'y v prave: ponyatie, znachenie, klassifikaciya. *Yuridicheskaya tehnika*. 2008; 2: 56 – 2.
10. Shihalieva S.H., Abdurahmanova A.G. Funkcional'naya model' slovary nacional'noj kul'tury i marshrut stilizatsii terminov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 2 (63): 323 – 25.

Статья поступила в редакцию 29.04.17

УДК 811.351.32 + 811.161.1

Suleymanova F.N., Cand. of Sciences (Philology), secretary of the dean's office, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: fsulejmanova@mail.ru

THE MEANS OF CREATING VARIOUS STYLISTIC EFFECTS IN LITERARY TEXTS (COMPARATIVE ANALYSIS). The article deals with the means of creating variety of stylistic effects in literary texts in Lezgin and Russian languages. These languages have rich variety of stylistic resources. Author's work, being fiction, gives the writer unlimited possibilities for the image of reality. Much attention is given to the figures of speech in the literary texts. The paper describes material that allows making a conclusion about the style of the Lezgian and Russian languages: they have many similar phenomena, despite the serious grammatical differences of these languages.

Key words: artistic text, comparative stylistics, language game.

Ф.Н. Сулейманова, канд. филол. наук, ФНК ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: fsulejmanova@mail.ru

СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ РАЗЛИЧНЫХ СТИЛИСТИЧЕСКИХ ЭФФЕКТОВ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ (СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ)

В предлагаемой статье рассмотрены средства создания различных стилистических эффектов в художественных текстах несхожих по генеалогической и морфологической классификациям лезгинского и русского языков. Названные языки весьма богаты самыми разнообразными стилистическими средствами, что наиболее полно отражается в литературе. Авторское произведение, являясь вымыслом, даёт писателю неограниченные возможности для изображения окружающей действительности (вымышленная реальность). В связи с этим в таком тексте не последнее место отводится тропам. Описанный нами материал позволяет заключить, что в указанном стиле выбранных языков множество схожих явлений.

Ключевые слова: художественный текст, тропы, сопоставительная стилистика, языковая игра.

Изучение универсальных способов языкового построения произведений литературы, как известно, находится в ведении общей стилистики, а мы попытаемся осветить эти особенности в сопоставительном плане. Выразительные средства в художественном тексте создают своеобразное, эмоционально-экспрессивное, впечатление. Часто автор отражает собственное видение мира при помощи тропов, поэтому необходимо учитывать их значение в комплексе, заранее не выделяя среди них важные и менее значимые, например: в лезг.

*Гуьгьуьл я и чал – кьвезва гьикьван – булахар;
Кьел кутада ада церик шитзавай,
Цавун гьамга хьыз, ийида михьини,
Шаиривни вугуда вуч дамахар*
(И. Гусейнов)

Подобен морю он, родной язык,
что отразит и небеса, и сушу
и в чистых водах солнца повторит,
И гордостью поэта одарит
(перевод П. Серебрякова).

В приведённом отрывке стихотворения встречаются метафора, гипербола и сравнение, которые переводчику удастся успешно подобрать при перекодировании.

Метафора – это перенос названия с одного предмета или явления действительности на другой на основе их сходства в каком-либо отношении или по контрасту. Метафора является одним из самых распространённых художественных тропов в литературе. Метафора основывается на сходстве предметов или явлений в самых различных чертах. Она возникает из сравнения, сопоставления нового предмета с уже известным и выделения общих их признаков. Чтобы появилась метафора, следует найти точки соприкосновения двух предметов или явлений в чем-то, например:

волосы, как серебро – серебряные волосы.

руки, как золото – золотые руки;
озеро, как зеркало – зеркало озера;

Метафору считают скрытым сравнением, в котором отображаются как постоянные, так и временные, преходящие, случайные сходства предметов [1].

Гипербола (из древнегреческого: «переход; чрезмерность, избыток; преувеличение») – стилистическая фигура явного и намеренного преувеличения, с целью усиления выразительности и подчёркивания сказанной мысли. Например: «я говорил это тысячу раз» или «нам еды на полгода хватит». Гипербола сочетается с другими стилистическими приёмами, придавая им соответствующую окраску [2].

Сравнение в стилистике и литературе – фигура речи, в которой происходит уподобление одного предмета или явления другому по какому-либо общему для них признаку [3].

На современном этапе стилистическим инструментом, активно применяемым в различных сферах речевой деятельности, считается языковая игра. Игровое начало присуще языку еще с давних времен: оно особенно эффективно представлено в устном народном творчестве и художественной литературе [4]. У отдельных поэтов можно встретить цикл стихотворений, основанный на этом приеме, рассмотрим следующее двустишие, где, к примеру, лезгинское словосочетание «в том огороде» при слитном написании превращается в «сладкий крем»:

*Аци-Бацц, вуна вучна а сала?! За кьвалахна. Нез ацукьнах
асала* (И. Гусейнов) букв. «Аци-Бацц, что сделал ты в огороде том? /Я поработал – не стал есть крем».

Здесь чётко просматривается реализация поэтической функции языка [5], потому как в этом случае говорящий обращает внимание преимущественно на форму высказывания, нежели на его содержание. Игровая ситуация может наблюдаться на уровне любых лингвистических единиц (и не всегда равномерно), но наиболее наглядно она проявляется именно в словарном составе – в скороговорках, детских стихотворениях и т. п.

Продуктивной основой языковой игры способен стать такой прием, как паронимия: в лезг. *Бубайрин чилел бубуйрин сувар*

(Арбен Кардаш) «На отцов земле маков праздник»; в русс. *Но в книгах не видал вреда, / Он не читая никогда, / Их почтитель пустой игрушкой* (А. Пушкин). В некоторых случаях она заимствуется на заимствованиях, благодаря чему можно достичь максимального эффекта, например, иронического: *В Дербенте чужд карьеру / Лишь грузчик, чей удел / Быть не всегда у дел / При каменном карьере* (А. Ханмагомедов); или любого другого: *Вун, азизди, редактор туш, / Вун атомдин реактор я* (Азиз Алем) «Ты, дорогой, не редактор – / Ты атомный реактор».

Высокий стилистический потенциал заключен также в синтаксисе, что иногда обусловлено синонимией отдельных словосочетаний, видов предложений и некоторыми иными явлениями. Художественный синтаксис вообще весьма многообразен. Для большей выразительности сочинители применяют специальные синтаксические конструкции (фигуры), так, используя, к примеру, параллелизм, писатель вкладывает в восприятие читателя некую схему, выстроенную из своего рода «полок». Эти самые «полки» образуют «стеллажи», своей слаженностью подталкивая ющие читателей к нужной идее, эмоции:

в лезг. *Экъечина хва лежбердин –
Чигедалил гел фена.
Гъавадалил сегъердиз
Яргъи руш цел фена*
(И. Гусейнов)

букв. «Вышел сын крестьянина –
По росе тропа прошла,
По воздуху на рассвете
Длинная девушка (радуга) по воду пошла»;

в русс. *Не сияет на небе солнце красное,
Не любуются им тучки синие:*

Библиографический список

1. *Метафора*. Available at: <http://russkiiyazyk.ru/leksika/chto-takoe-metafora-v-literature.html>
2. *Гипербола*. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Гипербола>
3. *Сравнение*. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Сравнение>
4. Земская Е.А., Китайгородская М.В., Розанова Н.Н. Языковая игра. *Русская разговорная речь: Фонетика. Морфология. Лексика. Жест*. Москва: Наука, 1983.
5. Исмаилова З.С. *Лексико-семантическое взаимодействие русского и лакского языков в организации художественного текста*: Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2011.
6. Магомедов М.И. *Художественный билингвизм в дагестанской литературе*. Махачкала, 2015.

References

1. *Metafora*. Available at: <http://russkiiyazyk.ru/leksika/chto-takoe-metafora-v-literature.html>
2. *Gipérbola*. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Гипербола>
3. *Sravnénie*. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Сравнение>
4. Zemskaya E.A., Kitajgorodskaya M.V., Rozanova N.N. Yazykovaya igra. *Russkaya razgovornaya rech': Fonetika. Morfologiya. Leksika. Zhest*. Moskva: Nauka, 1983.
5. Ismailova Z.S. *Leksiko-semanticheskoe vzaimodejstvie russkogo i laskkogo yazykov v organizacii hudozhestvennogo teksta*: Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2011.
6. Magomedov M.I. *Hudozhestvennyj bilingvizm v dagestanskoy literature*. Mahachkala, 2015.

Статья поступила в редакцию 11.05.17

УДК 81

Tuskaeva L. Yu., teacher of Russian language and literature, postgraduate, Department of Russian Language, North-Ossetian State Pedagogical Institute (Vladikavkaz, Russia), E-mail: larisatuskaeva@mail.ru

ANTITHESIS AT RUSSIAN LANGUAGE LESSONS. The article examines the organizational forms of studying expressive means at Russian lessons in middle and high school. An approximate program of studying antithesis as an expressive device for different classes is given. The use of the program is illustrated by the example of parts of the lessons. The author concludes that there is necessity for special attention to the study of figures of speech for the formation of a linguistically developed personality. The article shows the need for special attention to the study of stylistic figures to generate a linguistic identity. Based on the analysis the author makes a conclusion that considers the antithesis in the following organizational forms: it can be introduced into linguistic and methodological apparatus of the textbook of the Russian language for the relevant sections. It is represented in the literary unit of the textbook literature. Appeal to the antithesis may be a separate addition to the lessons of speech development as in the Russian language and literature; it can be studied in the lessons of language arts (an integrated lesson of Russian language and literature).

Key words: antithesis, lexical antithesis, grammatical antithesis, detailed antithesis, antonymy, linguopoetics.

Л.Ю. Тускаева, учитель русского языка и литературы, аспирант каф. русского языка, Северо-Осетинский государственный педагогический институт, г. Владикавказ, E-mail: larisatuskaeva@mail.ru

АНТИТЕЗА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются организационные формы изучения экспрессивных средств на уроках русского языка в средней и старшей школе. Приводится примерная программа изучения антитезы как изобразительно-выразительного средства по классам. Реализация программы иллюстрируется на примере фрагментов уроков. В статье показана необходимость осо-

бого внимания к изучению стилистических фигур для формирования полноценной языковой личности. На основе анализа автор делает вывод о том, что изучается антитеза в следующих организационных формах: она может вводиться в лингво-методический аппарат учебника русского языка по соответствующим разделам; она представлена в литературоведческом аппарате учебника литературы; обращение к антитезе может составить отдельное дополнение к урокам развития речи, как по русскому языку, так и по литературе; она может изучаться на уроках словесности (интегрированных уроках русского языка и литературы).

Ключевые слова: антитеза, лексическая антитеза, грамматическая антитеза, развёрнутая антитеза, антонимия, лингвопозитика.

В школьной практике, к сожалению, нет отдельных уроков русского языка, которые посвящены изучению тропов или стилистических фигур. Экспрессивные средства изучаются опосредованно вместе с основными грамматическими категориями, да и то, если обратиться к содержанию примерной программы для основной школы по русскому языку, составленной на основе Требований Федерального государственного стандарта, то видно, что языковое оформление речи занимает в Программе более чем скромное место. В нескольких разделах в перечне основных видов деятельности учащихся говорится о необходимости осознавать красоту, богатство, выразительность русского языка, а также знать основные изобразительные средства русского языка. При этом среди экспрессивных средств, изучаемых в 5 – 7 классах, названы только звукопись, метафора, сравнение, олицетворение, эпитет; в 8 – 9 классах добавляется гиперболы. Так что в 10 – 11 классах ученикам приходится усваивать все остальные виды тропов и стилистических фигур (при том, что количество часов русского языка сокращается до 1 – 2). Результат же невнимания к выразительным средствам языка мы находим в письменных работах учащихся, их устных ответах, экзаменационных сочинениях. При том, что задача школы – формирование такой языковой личности, которая способна использовать весь функциональный потенциал языковой системы в её разнообразных стилистических, эстетических, культурологических проявлениях.

Наиболее распространенной, выразительной, эстетически значимой стилистической фигурой считается антитеза. «Антитеза (греч. antithesis – противоположение) – стилистическая фигура, служащая для усиления выразительности речи путём резкого противопоставления понятий, мыслей, образов» [1, с. 18]. Реализуется антитеза на уровне словосочетания, предложения, фразы. Лексическая основа антитезы – антонимия, синтаксическая основа – параллелизм конструкций.

Антитеза как стилистическая фигура придаёт особенно резкий контраст противопоставлению явлений, вызывая четкие образы в сознании. Она в определенном смысле противопоставляет большинству других фигур именно тем, что в ней строго

соблюдаются все правила стройного построения пар оппозиций без нарушения основных логических норм. Антитеза осуществляется для того, чтобы поставить в отношения контраста не только в принципе контрастные понятия, но и понятия, обычно не связанные между собой никакими отношениями, становящиеся конфликтными, когда они поставлены рядом. Чтобы создать контрастную характеристику какого-либо явления, его сравнивают с другим, по логике абсолютно ему «не подходящим», что позволяет выявить не общие, а, наоборот, противоположные для явления черты.

Наблюдение за экспрессивными возможностями антитезы можно организовать на уроках русского языка через систему специальных заданий, активизирующих внимание учащихся к художественному тексту, в котором функционирует эта риторическая фигура. Приведём один из возможных вариантов включения антитезы в программный материал по русскому языку (УМК Т.А. Ладыженской, М.Т. Баранова, Л.А. Тростенцовой и др., 5 – 9 классы; учебник А.Д. Дейкиной, Т.М. Пахновой, 10 – 11 кл.):

Понятие *антитезы* можно вводить уже с 5 класса. Обычно усвоение этого понятия не вызывает затруднения учащихся. Наблюдение за изобразительно-выразительными возможностями антитезы можно организовать на обычных уроках русского языка через систему специальных заданий, активизирующих внимание учащихся к художественному тексту, в котором функционирует эта риторическая фигура.

В 5 классе, например, в конце изучения раздела «Морфология» можно проанализировать фрагмент сказки О. Уайльда «Мальчик-звезда»:

Мальчик-звезда склонил свою голову в дорожную пыль и, рыдая так, словно сердце его разрывалось, сказал:

– О мать моя! Я отрёкся от тебя в дни моей гордыни. Не отринь же меня в час моего смирения. Я питал к тебе ненависть... Одарь же меня любовью. Мать моя, я отверг тебя. Прими же своё дитя... (О. Уайльд)

Нужно найти слова, которые противопоставляют мать и сына; определить, какие языковые средства помогают понять

Таблица 1

Варианты включения антитезы в программный материал по русскому языку

Класс	Раздел программы	Тема основного курса
5	ЛЕКСИКА МОРФОЛОГИЯ	Антонимы Имя существительное, имя прилагательное, глагол
6	ЛЕКСИКА (ПОВТОРЕНИЕ) ФРАЗЕОЛОГИЯ МОРФОЛОГИЯ	Антонимы Фразеологические обороты Имя существительное, имя прилагательное, глагол
7	МОРФОЛОГИЯ	Наречие Союз
8	СИНТАКСИС И ПУНКТУАЦИЯ	Однородные члены, связанные сочинительными союзами, и пунктуация при них
9	СЛОЖНОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ	ССП, СПП, БСП
10	О РУССКОМ ЯЗЫКЕ, О РУССКОЙ РЕЧИ ЛЕКСИКА ФРАЗЕОЛОГИЯ МОРФОЛОГИЯ	Качества хорошей речи Диалог с текстом. Ключевые понятия раздела «Лексика» Синонимия и антонимия Лексический разбор слова. Стилистическая окраска слова Фразеологизмы Видовременная соотнесённость глагольных форм в тексте
11	СТИЛИ ТИПЫ РЕЧИ СТИЛИ РЕЧИ СИНТАКСИС	Средства художественной выразительности Художественная литература как вершина национального языка Художественный стиль как совокупность индивидуальных стилей разных писателей Язык и речь. Русский язык и русская литература Предложение как единица синтаксиса Своеобразие семантики, структуры и функций СП

превращения, произошедшие с героем; самим составить антонимичные пары, показывающие эти превращения (о лице: *прекрасное – уродливое, красивое – безобразное, прелестное – мерзкое*; о сердце: *холодное – горячее, ледяное – тёплое, жестокое – доброе, отзывчивое, каменное – любящее*; о внутреннем состоянии: *затворил сердце – открыл сердце, ненавидел – любил, безжалостен – добр, добросердечен, жесток – милосерден* и т. д.).

В 6 классе при изучении фразеологии обращаем внимание на антонимию фразеологических оборотов. Можно предложить в качестве задания на уроке составить предложения, построенные на антитезе, выбрав антонимичные фразеологизмы: *черная кровь, гонять лодыря, без царя в голове, грош цена, за тридевять земель, голубая кровь, два шага, цены нет, голова на плечах, гнуть спину*.

В 9 классе целесообразно вспомнить антитезу в процессе изучения бессоюзных сложных предложений со значением противопоставления, ведь именно такие бессоюзные конструкции часто используются в пословицах, поговорках, афоризмах. Они помогают сжато, лаконично выразить различные смысловые отношения. Можно дать задание собрать пословицы (*лето припасает; ученье – красота; не спеши языком; зима поедает; война разрушает; трусливые погибают; торопись делом; тьма свету не любит; злой доброго не терпит; неученье – слепота; мир строит; смелые побеждают*), записать БСП, расставить знаки препинания и объяснить их постановку. При этом стоит напомнить девятиклассникам о контекстных антонимах и обратить внимание, что не всегда соподчинение антонимов какой-то общей концепции бывает логически точным. Например, пословица «*Ученье – красота, а неученье – слепота*» выстроена антитетически. Если взять отдельно друг от друга понятия *красота* и *слепота*, то станет ясно, что по логике они не соподчинены так, как, к примеру, *свет* и *тьма*. Но в пословице это выглядит уместным (человек знающий – зряч, видит красоту, а невежда – слеп).

При изучении темы «Видовременная соотнесённость глагольных форм» в 10 классе можно ввести понятие *грамматическая антитеза*. Этот вид антитезы строится на противопоставлении различных грамматических категорий, например, видовых форм глагола: «*Пять лет учился, да не выучился*», «*Делать-то делал, да так ничего и не сделал*», «*Писал много, но ничего не написал*» и т. д. Кроме того в грамматической антитезе могут противопоставляться и формы времени: «*Гениальный роман как воздействовал на читателя много лет назад, так и сейчас воздействует, не утрачивая своей актуальности*». В результате наблюдений ученики приходят к выводу, что в таких антитезах антонимы не играют особой роли, так как противопоставляются не столько слова, сколько понятия.

Все представленные выше упражнения являются лишь небольшими фрагментами уроков русского языка, однако одним из эффективных способов реализации функциональной направленности в обучении, усиления внимания к эстетической функции языка является систематическое и целенаправленное проведение специальных интегрированных уроков русского языка и литературы, посвящённых наблюдению за использованием языковых явлений в художественной речи. При этом, конечно, в центре внимания оказываются художественные тексты. На таких уроках словесности демонстрируются изобразительные возможности русского языка, дети учатся видеть и слышать его красоту, понимать, какими изобразительными средствами она достигается. Такой урок может быть полностью посвящён лингвостилистическому анализу одного художественного текста. Как образно констатировал В.В. Виноградов: «*Конюшня лингвистики сделала стойлом литературных пегасов*» [2, с. 65].

Для наблюдений за антитезой целесообразно использовать произведения М.Ю. Лермонтова, чьи тексты изобилуют антитезами. Можно взять произведения А. Блока, где использован довольно широкий круг антонимических пар, лексическое значение которых отражает светлые и тёмные стороны человеческого бытия, философские вопросы жизни и смерти. Контрастное восприятие мира характерно и для поэтического склада души А.А. Ахматовой, воспринимающей мир как смену радостного и печального. Кроме того, богатый материал для наблюдений дают стихотворения М. Цветаевой, произведения А.П. Чехова, И.А. Бунина и другие.

Например, урок словесности в 10 классе на тему «Лингвистика «Стихотворений в прозе» И.С. Тургенева» по тексту стихотворения «Как хороши, как свежи были розы...». Конечно,

антитеза не единственное средство выразительности, которое рассматривается на этом уроке (кроме неё речь идёт о символе, реминисценции, эпитете, выразительных возможностях синтаксиса и пунктуации, словообразования и т. д.), но именно на антитезе строится произведение, здесь она не просто стилистическая фигура, но и композиционный приём.

В тексте 6 абзацев-строф, каждая из которых завершается рефреном. Противопоставлены по ощущениям лирического героя и по восприятию реальности 1 и 2 строфы, 3 и 4, 5 и 6. Они чередуются: в нечётных представлено прошлое, в чётных – настоящее, например, 5 и 6 строфы:

Встают передо мною другие образы... Слышится веселый шум семейной деревенской жизни. Две русые головки, прислонясь друг к дружке, бойко смотрят на меня своими светлыми глазами, алые щеки трепещут сдержанным смехом, руки ласково сплелись, вперевиху звучат молодые, добрые голоса; а немного подальше, в глубине уютной комнаты, другие, тоже молодые руки бегают, путаясь пальцами, по клавишам старенького пианино – и ланнеровский вальс не может заглушить воркотню патриархального самовара...

Как хороши, как свежи были розы...

Свеча меркнет и гаснет... Кто это кашляет там так хрипло и глухо? Свернувшись в калачик, жмется и вздрагивает у ног моих старый пес, мой единственный товарищ... Мне холодно... Я зябну... и все они умерли... умерли...

Как хороши, как свежи были розы... (Тургенев И.С.)

Основные мотивы противоположны: *прошлое – настоящее, молодость – старость, жизнь – смерть*. Противопоставление происходит по нескольким направлениям: цвет, свет, звук, ощущение, время (развёрнутая антитеза). Остановимся, например, на категории времени. На уроке рассматриваются разные уровни языковой системы (лексический, морфологический, синтаксический, пунктуационный). Ярче всего течение времени проявляется на лексическом уровне (находим речевые и контекстуальные антонимы):

<i>зима, мороз, я зябну, мне холодно</i>	<i>летний вечер, тёплый воздух</i>
<i>старый пёс, мой единственный товарищ; все они умерли... умерли...</i>	<i>семейная деревенская жизнь, руки сплелись, вперевиху</i>
<i>скучный старческий шёпот, кашляет так хрипло и глухо</i>	<i>весёлый шум, сдержанный смех; звучат молодые, добрые голоса; ланнеровский вальс; воркотня самовара</i>

Таким образом, учащиеся приходят к выводу, что в тургеневском стихотворении представлены два мира – сочувствующий человеку и враждебный ему; возникает ситуация, когда в качестве антонимов выступают слова, не являющиеся таковыми в системе языка.

Итак, антитеза – это фигура речи, которая усиливает ее выразительность с помощью противопоставлений, контрастных понятий или образов. Как стилистический приём она обладает собственным потенциалом – способностью определенным образом выражать содержание высказывания, отличается высокой информативностью, так как выражению смысла в антитезных конструкциях способствует как лексическая, так и грамматическая подсистемы [3 – 7]. Кроме того, антитеза характеризуется наличием в конструкции антонимов или противопоставления; ярким эмоционально-стилистическим эффектом; тесной взаимосвязью между своими частями (будучи противопоставленными, они выражают нечто общее); употребляется с целью привлечения внимания, расширения смысла. Изучается антитеза в следующих организационных формах: во-первых, она может вводиться в лингвометодический аппарат учебника русского языка по соответствующим разделам; во-вторых, она представлена в литературоведческом аппарате учебника литературы; в-третьих, обращение к антитезе может составить отдельное дополнение к урокам развития речи как по русскому языку, так и по литературе; в-четвёртых, она может изучаться на уроках словесности (интегрированных уроках русского языка и литературы).

Библиографический список

1. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. *Словарь-справочник лингвистических терминов. Пособие для учителя*. 3-изд. испр. и доп. Москва, 1985.
2. Виноградов В.В. *О языке художественной прозы: Избранные труды*. Москва, 1980.
3. Цаликова М., Манрасаева О.М. Изучение некоторых явлений экспрессивного синтаксиса в старших классах осетинской школы. *К проблемам обучения и воспитания в национальной школе. Сборник аспирантских статей*. Москва, 1992.
4. Цаликова М.А. Экспрессивный синтаксис в произведениях К.Л. Хетагурова. *Венок бессмертия: Материалы международной научной конференции, посвященной 140-летию со дня рождения Коста Хетагурова*. Владикавказ, 2000.
5. Цаликова М.А. Экспрессивные синтаксические конструкции с однородными компонентами в русском и осетинском языках. *Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова*. 2012; 4: 228 – 231.
6. Джиоева А.Р. *Лингводидактические основы обучения лексике и словообразованию русского языка в условиях учебного трехязычия национальной школы*. Диссертация..... доктора педагогических наук. Махачкала, 2000.
7. Дзусова Б.Т., Цаликова М.А. Речевая характеристика действующих лиц в романе А. Цаликова «Брат на брата» как средство создания художественного образа. *Диалог*. 2003; 1: 26 – 28.

References

1. Rozental' D. 'E., Telenkova M.A. *Slovar'-spravochnik lingvisticheskikh terminov. Posobie dlya uchitelya*. 3-izd. ispr. i dop. Moskva, 1985.
2. Vinogradov V.V. *O yazyke hudozhestvennoy prozy: Izbrannyye trudy*. Moskva, 1980.
3. Calikova M., Manrasaeva O.M. Izuchenie nekotorykh yavleniy 'ekspressivnogo sintaksisa v starshikh klassakh osetinskoj shkoly. *K problemam obucheniya i vosпитaniya v nacional'noj shkole. Sbornik aspirantskikh statej*. Moskva, 1992.
4. Calikova M.A. 'Ekspressivnyj sintaksis v proizvedeniyah K.L. Hetagurova. *Venok bessmertiya: Materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, posvyaschennoj 140-letiyu so dnya rozhdeniya Kosta Hetagurova*. Vladikavkaz, 2000.
5. Calikova M.A. 'Ekspressivnye sintaksicheskie konstrukcii s odnorodnymi komponentami v russkom i osetinskom yazykah. *Vestnik Severo-Osetinskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Kosta Levanovicha Hetagurova*. 2012; 4: 228 – 231.
6. Dzhioeva A.R. *Lingvodidakticheskie osnovy obucheniya leksike i slovoobrazovaniyu russkogo yazyka v usloviyah uchebnogo treh'yazychiya nacional'noj shkoly*. Dissertatsiya..... doktora pedagogicheskikh nauk. Mahachkala, 2000.
7. Dzusova B.T., Calikova M.A. Rechevaya harakteristika deystvuyuschih lic v romane A. Calikova "Brat na brata" kak sredstvo sozdaniya hudozhestvennogo obraza. *Dialog*. 2003; 1: 26 – 28.

Статья поступила в редакцию 26.04.17

УДК 811.161.1

Chertykova M.D., Doctor of Sciences (Philology), Leading Researcher, Institute of Humanitarian Research and Sayan-Altai Turkology, Katanov Khakass State University (Abakan, Russia), E-mail: chertikova@yandex.ru

VERBAL VALUE EXPRESSION OF RESENTMENT IN RUSSIAN AND KHAKASS LANGUAGES. The linguistic representation of the concepts of grievances, including emotions such as frustration, anger, insult, frustration, sadness, etc., in different people is different. The article is based on a semantic-cognitive analysis and comparison of verbs with the meaning of resentment of Russian and Khakass languages: linguistic, cultural and national characteristics of language consciousness of speakers are noted. In the Russian language consciousness a feeling of injustice (the offense) is perceived as a deeply personal experience, which hurt the honor and dignity of the subject, and the Khakas resentment manifestoes primarily as a vivid external expression, and implicarea desire to retaliate: it is not accidental that the basic verb with the meaning of resentment is *тарын-*, with the primary lexico-semantic variant *angry*.

Key words: Russian language, Khakass language, resentment, verb, semantics.

М.Д. Чертыкова, д-р филол. наук, вед. научн. сотр. Института гуманитарных исследований и саяно-алтайской тюркологии Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: chertikova@yandex.ru

ГЛАГОЛЬНОЕ ВЫРАЖЕНИЕ ЗНАЧЕНИЯ ОБИДЫ В РУССКОМ И ХАКАССКОМ ЯЗЫКАХ

Языковая репрезентация понятия обиды, включающей такие эмоции, как разочарование, злость, оскорбление, огорчение, грусть и т. д., у разных народов различны. В статье путём семантико-когнитивного анализа и сопоставления глаголов со значением обиды русского и хакасского языков описываются и выявляются лингвокультурологические и национальные особенности языкового сознания данных контактирующих народов. В русском языковом сознании ощущение несправедливости (обида) воспринимается как глубоко личное переживание, задевающее честь и достоинство субъекта, а у хакасов обида манифестируется, прежде всего, как яркое внешнее выражение, причем имплицитное желание мстить: не случайно, видимо, базовым глаголом со значением обиды является *тарын-*, имеющий первичный ЛСВ «злиться, сердиться».

Ключевые слова: русский язык, хакасский язык, обида, глагол, семантика.

В последние десятилетия наиболее актуальны исследования языка в антропоцентрической парадигме. Языковая категоризация окружающего мира ориентирована на человека, эмоциональная сфера жизнедеятельности которого занимает значимое место в лингвокогнитивных и лингвокультурологических работах [1; 2; 3; 4 и др.]. В этих и других работах описываются средства вербализации лингвоспецифических концептов в языке и выявляются их национально-культурная специфика, на основании семантико-когнитивного анализа данных концептов производится реконструкция общей системы представлений, отраженных в том или ином языке. При этом язык понимается как система знаков, перерабатывающая информацию, исходящую из окружающей действительности, и рассматривается в неразрывной связи с когнитивными процессами. В тюркских языках вопросы исследования глаголов со значением эмоций пока открыты. Здесь можно отметить диссертационную работу Т.А. Козырева, выполненную в сравнительном аспекте [5], а также монографию

автора, в которой глагольная лексика хакасского языка рассматривается с точки зрения её парадигматической и синтагматической организации [6].

Являясь актуальной в эмоциональной и ментальной жизнедеятельности языковой личности, концепт «обида» характеризуется широкой языковой представленностью словообразовательного гнезда. В психологии данного чувства обозначаются несправедливо причиненное субъекту огорчение, досада, оскорбление, негодование, разочарование, неуважительное отношение со стороны. Смешение всех этих эмоций содержит оттенок размышления субъекта на тему нанесенной обиды.

Детализация различных ситуаций, при которых возникает обида, описана в работе Анны А. Зализняк [4, с. 244 – 249]. Глаголы обиды «профилируют именно Объект эмоции – человека, на которого она направлена, а его поступок уходит в тень, сыграв роль Стимула и запустив эмоцию, которая потом начинает развиваться самостоятельно» [7, с. 49]. Согласно сказанному, обида

усматривается в отношении обиженного к обидчику, не проявившего «должного» внимания или уважения, из этого представления и вытекает идея несправедливости к обиженному.

Интересен тот факт, что в хакасском языке отсутствует нейтральный глагол с прямым обозначением обиды. Возможно, это исторически сложившееся языковое положение связано с хакасским мировоззрением, неоднозначным отношением народа к понятию обиды. Нами зафиксированы 4 глагола с экспрессивным оттенком: **пуҕлан-** «1) капризничать, привередничать; 2) обижаться, дуться», **пултай-** «обижаться, дуться», **пурдай-** «обижаться, дуться», **сис-** «перен. дуться, сердиться» и 2 глагола со вторичным значением обиды: **тарын-** в лексико-семантическом варианте (далее – ЛСВ) «обижаться», **хомзын-** в ЛСВ «обижаться». Как видим, эти глаголы неоднородны: глагол **пуҕлан-** в основном ЛСВ входит в ЛСГ глаголов поведения, глагол **сис-** в первичном значении «набухать» выходит за рамки рассматриваемой ЛСГ, глагол **хомзын-** в основном ЛСВ является базовым глаголом в сфере глаголов со значением печали. Доминантным глаголом со значением обиды является наиболее распространенный глагол **тарын-**, имеющий первичный ЛСВ «злиться, сердиться».

В русском языке частотен глагол **обижаться** «несов. (сов. обидеться), на кого-что. Испытывать (испытать) чувство несправедливости, незаслуженного оскорбления, принимать (принять) что-л. за несправедливое оскорбление; син. **Оскорбляться** (оскорбиться), **дуться**.... Он старался не обижаться на тех людей, которые незаслуженно обвиняют его в ошибках. Она могла только обидеться на него, но и то на несколько секунд, потом они снова мирились» [8, с. 521]. Сашку Ермолаева обидели. Ну, обидели и обидели – случается. Никто не призывает бессповесно сносить обиды, но сразу из-за этого переоценивать все ценности человеческие, ставить на попла самый смысл жизни – это тоже, знаете... роскошь. (В. Шукшин. Обида).

Глагол **обижаться** имеет следующие синонимы: «оскорбляться, быть в обиде (или в претензии); надувать губы, дуться (как мышья на крупу), ударяться (или входить, вламываться) в амбицию (разг.); будировать (устаревш., разг.)» [9, с. 272]. В русском языковом сознании обида тесно связана с понятием оскорбленности («от скорбь «боль, беда», оскорбить «причинить боль») – чувство индивида, когда ему нанесли тяжелую обиду; обида в сочетании с чувством сильного унижения, вызванная кем-то, чаще всего сугубо намеренно и является следствием комплекса неполноценности или же превосходства. Она вдруг почувствовала себя оскорбленной и сказала холодно: «Нам нужно расстаться на некоторое время...» (А. Чехов, Попрыгунья). Будем помнить, что оскорбляют нас не братья, но бесы. Они стараются отвлечь нас от Бога (Иоанн Златоуст).

Оскорбляться, несов. (сов. **оскорбиться**), без доп. испытывать (испытать) чувство обиды, унижения вследствие чьих-л. слов, поступков; син. Обижаться.... Ничто не может так вывести из себя, как обман, он сразу же оскорбляется, даже при намеке на него. Зина оскорбилась, услышав его незаслуженные упреки [8, с. 522]. Данный глагол выражает переживание глубокой обиды, задевающей честь и достоинство субъекта: русский человек в силу своей чувствительности может получить психологическую травму, имеющую длительное влияние на его эмоциональное состояние.

В семантике обиды содержатся также поведенческие компоненты, указывающие на свойство характера субъекта или на то, что эмоционально-этическая ситуация осознается, прежде всего, потерпевшим. Хакасские глаголы **пуҕлан-** «1) капризничать, привередничать; 2) обижаться, дуться», **пултай-** «обижаться, дуться», **пурдай-** «обижаться, дуться» и **сис-** «перен. дуться, сердиться» в своем обозначении эмоции обиды несут в себе экспрессивный заряд. В русском языке данным глаголом соответствует «дуться, дуясь, дуешься; нсв.; 1) (на кого-что) сердиться, выражать своим видом, обиду, недовольство. *Всю*

неделю молчит и дуется. Нечего на меня дуться. Дуются друг на друга. Дуется как мышья на крупу (шутл. Очень сильно-но сердится). 2) (во что). Разг.-сниж. С азартом, увлечением во что-л. *Дуться в карты, домино*» [10, с. 289]. «Человек, испытывающий обиду, характеризуется определенным вербальным и невербальным поведением: «Внучка скоро затихла и, изредка всхлипывая, обиженно, вздрагивающим голосом начала рассказывать, как было дело»; «Наташка не слушает его – обиделась»; «Ефим обиженно умолкал». Таким образом, показать обиду можно отвернувшись, уйдя, заплакав» [11, с. 16].

В семантике глаголов с общим признаком «дуться; надуться» акцентируется внешнее проявление обиды: демонстративное молчание, надутость, возможная краснота лица и др., т.е. то, что доступно постороннему взгляду, а сама обида становится второстепенной. Логически эти глаголы одновалентны, в формируемом ими конструкции допускается наличие лишь субъекта. Они не принимают показателя первого лица: нельзя сказать: *хак.: мин пуҕланчам (пултайчам, пурдайчам, сисчем)* «я обижаясь, дуясь»; *русс.: я дуюсь*. Также эти глаголы не употребляются в отриц. форме или в форме просьбы не обижаться, нельзя сказать, например, *пултайба магаа* «не дуйся на меня» или же *ол магаа пурдайбинча* «он на меня не дуется» и т.д. Соответствующую функцию выполняют глаголы **тарын-** в ЛСВ «обижаться» и **хомзын-** в ЛСВ «обижаться». *Акай агаа ам тың даа тарынминча: кичиде полган киректи хайди идер* (А, 47) – Акай на него сейчас не сильно обижается, что поделять: дело было в детском возрасте. *Пис саба хылынган ползабыс, тарынма* (Чт, 126) – Не обижайся, если мы что не так сделали. *Тапай, хомзынма. Хынзам даа, парыбызим* (А, 144) – Тапай, не обижайся. Я, хоть и люблю, но покину тебя. В русском же языке возможны выражения: *не дуйся на меня. Не обижайся*. Частотность употребления глаголов: *хак. тарын-* в ЛСВ «обижаться» и *хомзын-* в ЛСВ «обижаться»; *русс. обижаться, дуться* в функции просьбы не обижаться является языковым отражением человеческих отношений: люди во все времена стремились сохранять отношения добрыми, чистыми и дружескими.

Переживание субъектом эмоции обиды различно в зависимости от его характера, степени серьезности и глубины обиды. Глагол **тарын-** в основном значении выражает «злиться, сердиться», а в ЛСВ «обижаться» – обиду с оттенком злости и негодования, что мотивируется от его первоначального значения. *Улуг бс парза, сагааох тарын чөрер* (Ит, 116) – Когда вырастет, на тебя же будет обижаться. Субъект глагола **тарын-** представляется сильным, уверенным, готовым ответить за нанесенную обиду.

Эмоция обиды, выражаемой глаголом **хомзын-**, смешивается с грустью, разочарованием и оскорблением, что накладывается от его первоначального значения «печалиться, грустить». При переживании такой обиды субъект характеризуется как уязвимый, ранимый, слабый. *Сүүледе ылғап, ол улүзіне ачыг хомзынған* – Он сильно обижался на свою судьбу, плача навзрыд. *Син нога парыбысхазың, хомзын паргазың ма?* (Д, 123) – Ты почему ушла, обиделась что ли?

В семантике рассмотренных глаголов содержится оценочный компонент, характерный для эмоции обиды: субъект оценивает ситуацию, прежде всего, как несправедливую по отношению к себе. Однако то, что по-хакасски может быть названо «обидой» – это раздражение, гнев, досада возмущение. Их смысл отличается от содержания русских глаголов **обижаться, оскорбляться, дуться**, в которых превалирует нечто «глубоко внутреннее», чаще всего – мотивированное (ср.: *затаить обиду; просить прощенья за нанесенную обиду; не обижать слабых; обидная неудача*), а хакасский материал уводит в несколько другую сторону: это чаще яркое внешнее выражение, причем имплицитное желание мстить: не случайно, видимо, базовым глаголом со значением обиды является **тарын-**, имеющий первичный ЛСВ «злиться, сердиться».

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. *Язык и мир человека*. Москва: Языки русской культуры, 1998.
2. Бабенко Л.Г. *Лексические средства обозначения эмоций в русском языке*. Свердловск: Издательство Уральского ун-та, 1989.
3. Вежицкая А. *Понимание культуры через посредство ключевых слов*. Москва: Языки славянской культуры, 2001.
4. Зализняк А. О семантике щепетильности (обидно, совестно и неудобно на фоне русской языковой картины мира). *Логический анализ языка. Языки этики*. Москва: Языки русской культуры, 2000: 101 – 112.
5. Козырев Т.А. *Лексико-семантическая группа эмотивных глаголов в тюркских языках Южной Сибири и в казахском (в сопоставительном аспекте)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Новосибирск, 1999.

6. Чертыкова М.Д. *Глаголы со значением эмоции в хакасском языке: парадигматика и синтагматика*: монография. Отв. ред. Ю.В. Псянчин. Абакан: Издательство ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», 2015.
7. Апресян В.Ю. Валентность стимула у русских глаголов со значением эмоций: связь семантики и синтаксиса. *Русский язык в научном освещении*. 2015; 1 (29): 28 – 66.
8. *Толковый словарь русских глаголов: Идеографическое описание. Английские эквиваленты. Синонимы. Антонимы*. Под ред. проф. Л.Г.Бабенко. Москва: АСТ-ПРЕСС, 1999.
9. Александрова З.Е. *Словарь синонимов русского языка: практический справочник: около 11 тыс. синонимических рядов*. 11-е изд., перераб. и доп. Москва: Русский язык, 2001. (Библиотека словарей русского языка).
10. *Большой толковый словарь русского языка*. Автор и рук-ль проекта гл. редактор С.А. Кузнецов. Санкт-Петербург: Норинт, 1998.
11. Эмих Т.А. *Концепт «обиды» в лингвокультурологическом аспекте*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2005.

References

1. Arutyunova N.D. *Yazyk i mir cheloveka*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1998.
2. Babenko L.G. *Leksicheskie sredstva oboznacheniya 'emocij v russkom yazyke*. Sverdlovsk: Izdatel'stvo Ural'skogo un-ta, 1989.
3. Vezhbičkaya A. *Ponimanie kul'tur cherez posredstvo klyuchevykh slov*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2001.
4. Zaliznyak A. O semantike schepetil'nosti (obidno, sovestno i neudobno na fone russkoj yazykovoj kartiny mira). *Logicheskij analiz yazyka. Yazyki 'etiki*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 2000: 101 – 112.
5. Kozirev T.A. *Leksiko-semanticheskaya gruppa 'emotivnykh glagolov v tyurkskikh yazykakh Yuzhnoj Sibiri i v kazahskom (v сопоставител'nom aspekte)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Novosibirsk, 1999.
6. Chertykova M.D. *Glagoly so znacheniem 'emocij v hakasskom yazyke: paradigmatica i sintagmatica*: monografiya. Отв. ред. Ю.В. Псянчин. Абакан: Izdatel'stvo FGBOU VPO «Hakasskij gosudarstvennyj universitet im. N.F. Katanova», 2015.
7. Апресян В.Ю. Валентность стимула у русских глаголов со значением эмоций: связь семантики и синтаксиса. *Russkij yazyk v nauchnom osveschenii*. 2015; 1 (29): 28 – 66.
8. *Tolkovyyj slovar' russkikh glagolov: Ideograficheskoe opisaniye. Anglijskie 'ekvivalenty. Sinonimy. Antonimy*. Pod red. prof. L.G.Babenko. Moskva: AST-PRESS, 1999.
9. Aleksandrova Z.E. *Slovar' sinonimov russkogo yazyka: prakticheskij spravochnik: okolo 11 tys. sinonimicheskikh ryadov*. 11-e izd., pererab. i dop. Moskva: Russkij yazyk, 2001. (Biblioteka slovaroj russkogo yazyka).
10. *Bol'shoj tolkovyyj slovar' russkogo yazyka*. Avtor i ruk-l' proekta gl. redaktor S.A. Kuznecov. Sankt-Peterburg: Norint, 1998.
11. 'Emih T.A. *Koncept «obida» v lingvokul'turologicheskome aspekte*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2005.

Статья поступила в редакцию 26.04.17

УДК 811.512.153

Chugunekowa A.N., Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Institute of Humanities Research and Sayan-Altaï Turkology, Katanov Khakass State University (Abakan, Russia), E-mail: Chugunekowa@yandex.ru

THE CONCEPT OF CHIR (EARTH) IN THE LANGUAGE WORLD PICTURE OF THE KHAKASS PEOPLE. The description of words, which express the concept of 'space' are currently of great interest to modern linguists. Spatial words are rather frequent in speech. In the language world picture of the Khakass people these words form a system of key concepts, bearing the characteristic for the Khakass language ethnolinguistic information. In the article the author identifies and analyses some lexical units as *чир*, *чазы*, *сёл*, *хыра*, *ойым*, *ёзен*, *хол*, *пук*, *сас* taken from the fiction and folklore texts. They nominate category space, the concept of land in particular. As shown by linguistic material, in the Khakass language in conceptualization of the concept of 'earth-space' there is a dominant lexeme *чир* 'land'.

Key words: space, concept, world, universe, earth, language picture of the world, the Khakass.

A.H. Чугунекова, д-р филол. наук, доц., Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: Chugunekowa@yandex.ru

КОНЦЕПТ ЧИР ('ЗЕМЛЯ') В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА ХАКАСОВ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научно-исследовательского проекта «Категория пространства в языковой картине мира хакасов» (№ 15-04-00058)

В настоящее время большой интерес у лингвистов вызывает описание слов, номинирующих понятие 'пространство'. Пространственные слова достаточно частотны и активны в употреблении. В языковой картине мира хакасов эти слова формируют систему ключевых концептов, несущих в себе характерную именно для хакасского языка этнолингвистическую информацию. В данной статье на материале художественных и фольклорных текстов выявлены и проанализированы лексические единицы (*чир*, *чазы*, *сёл*, *хыра*, *ойым*, *ёзен*, *хол*, *пук*, *сас*), номинирующие категорию пространство, в частности понятие *земля*. Как показывает языковой материал, в хакасском языке в концептуализации понятия 'земля-пространство' основополагающей является лексема *чир* 'земля'.

Ключевые слова: категория пространства, концепт, мир, вселенная, земля, языковая картина мира хакасов.

Объектом данного исследования являются лексемы, репрезентирующие концепт *чир* 'земля' в хакасской языковой картине мира на материале художественных и фольклорных текстов.

«Земля как образ мира является основополагающей и универсальной для каждой культуры константой. Проявление глобальных категорий бытия пространства и времени в языке один из основных вопросов, отражающих процесс познания. Этнос адаптируется к реальному миру тем, что всему в мире дает как бы свое название, определяет его место в мироздании, так формируется образ мира» [1, с. 1490].

Слова, номинирующие концепт 'земля', на материале разных языков были объектом внимания многих исследователей [1; 2; 3; 6]. Интерес к таким словам не случаен: они многочисленны и активны в употреблении. Следует согла-

ситься с Д. Д. Санжиной, что «изучение этих единиц позволяет выявить особенности пространственного восприятия, преломленного в языковых значениях...» [1, с. 1489]. Словарный фонд хакасского языка богат и разнообразен на языковые единицы, номинирующие понятие 'земля'. Так, в хакасском языке в концептуализации данного понятия основополагающей является лексема *чир*. В Хакасско-русском словаре отражено 9 значений лексемы *чир*: 1) Земля, планета; 2) земля, мир, вселенная, земной шар; 3) земля, суша; 4) земля, почва; 5) земля, территория с угодьями, земельные угодья; 6) место, местность, край, сторона, территория, пространство; 7) местность, место, родина, отчий дом, страна; 8) место; 9) пол [4, с. 969 – 970]. Все из перечисленных лексико-семантических вариантов (далее – ЛСВ) позволяют «выя-

вить <...> и раскрыть систему понятий и представлений, через которые этнос осмысливает окружающий мир» [1, с. 1489].

В первом значении ('Земля, планета') лексема *чир* 'не несет в себе четко выраженного национального своеобразие, поскольку такое понимание земли основывается на научной картине мира' [2, с. 16]. Например: *Чирнің спутнигі* 'Спутник Земли'; *Чир Күн ибiрче* 'Земля вертится вокруг Солнца' [4, с. 969] и др.

Второе значение ('мир, вселенная, земной шар') лексема *чир* представлено изафетной конструкцией *чир үстү*. Приведем примеры реализации данного значения: *Мин иң не пöзiк хайда одырчам. Мыннан, пу пöзiктең, прай чир үстү тигiр тöзiне читiре көрiн чатча* (ВТ) 'Я сижу на самой высокой скале, и предо мной весь мир как на ладони'; *Хайдаг-да наа, таныс нимес күс хозылган ханыма – чир үстүнде чуртирым улам на килген ол күнде* (ВТ) 'Какая-то неведомая, незнакомая сила влилась в меня и так жгуче захотелось жить на этой земле!'; *Чуртаснаң аарлыг ниме пар ни чир үстүнде* (Х) 'На земле дороже жизни ничего нет'.

Рассматриваемое значение также реализуется через синонимичные парные слова: *чир-чалбах* (*чир* 'земля' и *чалбах* 'широкий') и *чир-чарых* (*чир* 'земля' и *чарых* 'светлый').

Например: *Пуларның аразында Сирток апсах, чир-чалбахта прайзынаң көп чуртап салган кизи, сигизон чазын ас парган полар* (ВТ) 'Среди сидящих у костра дедушка Сирток прожил на этой земле больше всех. Ему уже давно за восемьдесят'; *Ырах ибiре, прай чир-чалбахтың үстүне оларның амыр табыстары чайылып, тараан: – Аат, аат, аат!* (ВТ) 'Далеко окрест, на весь земной шар, разнеслись их голоса: – Аат, аат, аат!'; «*Чабал нимелер чир-чарыхха чайалбазыннар*» (Х) 'Пусть на земле не будет зла'.

В хакасском языке распространено парное существительное *чир-чайаан* 'окружающая природа' (*чир* 'земля' и *чайаан* 'составивший'). Это парное слово встречается в основном в художественных произведениях хакасских писателей, а также поэтов.

Например: *Чир-чайаанның пүдiрiгiзi сырларын айбаан полтыр пу хусты чайалпатханда* (ВТ) 'Природа не пожалела красок, когда создавала эту птицу'; *Чир-чайаанның сиздiрiгiлерiн поэма алып, Улуг Хуртуйах Тастаңар көп чапсых нимелер піліп алғам* (ИХТ) 'Прислушиваясь к знакам окружающей природы, я многое узнал о Хуртуйах Тас'; *Чир-чайаанны улуғлаза, ол сағаа ідөк хайар* 'Если будешь с уважением относиться к окружающей природе, то она тебе ответит тем же'; *Мин айланчам чир-суғчыларымзар: хайраллаңар чир-чайаанны, аң-хустарны, тайғаны* (Х) 'Я обращаюсь к моим землякам: берегите окружающую природу, птиц, зверей, тайгу'.

Рассмотрим употребление третьего значения лексемы *чир*. Это 'поверхность земли, суша'. Как показывает языковой материал, поверхность земли выступает определенным ориентиром при движении.

Например: *Самолет чир=ге (чир=зер) түс килген* 'Самолет спустился на землю'; *Самолет чир=дең көдiрiл парыбысхан* 'Самолет поднялся от земли'; *Тиреестiң пүрлерi амыр сыбдырап чир=зер түскеннер* (ГК) 'Листья тополя, тихо шелесть, падали на землю'; *Оол тувынчаатарын чир=зер сал салган* (СЧ) 'Парень положил свои вещи на землю'; *Ырахта чир=0 көрiне түскен* 'Вдали появилась (показалась) земля (суша)'.

Как видно из материала, данное значение наиболее активно употребляется в конструкциях, когда субъект совершает движение, направленное к земле или от земли. Лексема *чир* употребляется в форме дательного (показатель =га // =ге), направительного (=зар // =зер) или исходного (=наң // =нең) падежей.

Достаточно ярко представлен в хакасском языке ЛСВ 'почва, верхний слой земной коры' лексемы *чир*: *Иртен килзебiс, Хуртуйах Тасты ахсынаң азырап салтырлар, алнында, чирде, ідөк чiчең ниме сал салтырлар* 'Утром мы увидели, что изваяние (Хуртуйах Тас) кормили. Рот был жирно намазан, перед нею на земле стояла посуда с угощением' (ИХТ).

Данный ЛСВ отражает также естественную связь человека с землей. Известно, что земля выступает объектом трудовой деятельности человека (землю копают, пашут, рыхлят и т.п.). Например: *Пабамның тынанаға одырарын чидікпин сағып алып, піс, теестеп, чир хас сыххабыс* (ГК) 'Мы дождались, когда отец уселся на бревно отдыхать, и стали копать по очереди...'. *Хас-чатхан оймахсартын чир күреллечеткен. Пабам піссер хази көрiбiскен: «Польсчылар!»* (ГК) '...Из ямы летели комья земли. Отец глянул на нас, проворчал: – Помощники!...'.

В составе атрибутивного словосочетания лексема *чир* выражает различные качества почвы (*нымзах чир* 'рыхлая земля',

сыхтыг чир 'влажная земля', *хумныг чир* 'песчаная почва', *хучурлыг чир* 'солончаковая почва' и др.).

Например: *Мында хумныг чир* 'Здесь песчаная почва'; *Ырах нимес хучурлыг чир* 'Недалеко солончаковая почва', а в составе сложного слова – плодородный слой почвы (*хара чир* 'чернозем'): *Кичее піс хара чирге пар килгебiс* 'Вчера мы съездили за черноземом'.

Значение 'поле, посевные площади' передается в составе атрибутивных (*наа чирлер* 'целинные земли') и изафетных словосочетаний (*совхоз чирлері* 'совхозные земли'), а в составе сложных словосочетаний передает значение 'территория с угодьями' (*суғлалчатхан чирлер* 'орошаемые земли', *хой чөрчең чирлер* 'земли под пастбища для овец', *от сапчаң чирлер* 'угодья под сенокос').

Например: *Хой чөрчең чирлер асхынах халыбысты* 'Земли под пастбища для овец остаются все меньше'; *Пу прай суғлалчатхан чирлер* 'Это все орошаемые земли' и др.

Значение 'место, местность, территория, пространство' лексема *чир* также передает в составе словосочетаний (*кизек чир* 'небольшое открытое пространство', *тағлыг чир* 'горная местность (край, сторона)', *чылыг чирлер* 'теплые края', *казы чир* 'степная местность', *туых чир* 'глухая местность (глушь)', *тынанчаң чир* 'место отдыха', *хыри пазы чох чир* 'бескрайние земли', *көрiндiре чир* 'видное место' и др.).

Например: *Чыланның аалның чоғархы пазында улуг нимес ачыг чир пар* (Х) 'В верхней части села Чиланы есть небольшая поляна (открытое место)'; *Анда төң чирде тын алынып ал* (ГК) 'Там, на горочке, отдышись'; *Ікі кизи, ағас аразынча парчатхан чолны иртіп, чазы чирге кірібіскеннер* (НБ) 'Два человека, пройдя через лес, пошли по полю'; *Алныбыста азыг чир полған: анда хысхачах харғана ағастар ла* (Х) 'Перед нами большая поляна: там только низкие кусты ракиты'.

Лексема *чир* в хакасском языке употребляется в значении 'собственная территория с находящимися на ней земельными угодьями (поля под сенокос, пастбища под выпас скота, участок под строительство дома и т.п.)'.

Например: *Хай пірее чиит сөбірелерге чир тикке пірiлче* 'Некоторым молодым семьям земельные участки дают бесплатно'; *Піс чир алып алғабыс* 'Мы купили земельный участок' и др. А в составе изафетной конструкции лексема *чир* активно употребляется в значении 'территория какого-либо народа, нации', например, *Хакас чирі* 'хакасская земля', *Тыва чирі* 'тувинская земля', *Асхыс чирі* 'Аскизская земля' и др.

Например: *Пу көлнi Хакас чирiнде таап алары пір дее сидік нимес* (ВТ) 'Это озеро на хакасской земле (в Хакасии) найти совсем не трудно'; *Хакас чирі хас-хачаннаң хузухха хайдар-хайдар сабланчаң* (Х) 'Хакасская земля с давних пор очень славилась кедровыми орехами'; *О, Пурунғы Хакас чирі! Син – алыптар чуртаан чир* 'О, древняя Хакасская земля! Ты родина богатырей былинных' (ИХТ); *Ол Украина чирiнде полды ба?* (ВТ) 'Это было на Украине (на украинской земле)?'.

Активно в употреблении значение 'родина, родная земля'. Представлено это значение парными словами (*чир-суғ* 'родина', *ада чир-суу* 'отчество, родина', *төрөөн-өскен чир* 'родная земля (земля, где человек родился и вырос)', *иче-паба чирі* 'родина (земля матери и отца)').

Например: *Минің чир-суум – Хакасия* 'Моя родина – Хакасия'; *Сағыстарынаң, тізең, төрөөн-өскен чирiнде ...* (Х) 'А мысли только о родине'; *Ада чир-суубыс үчүн чуртазын пир салган махачы* (ВШ) 'Отважный воин, отдавший свою жизнь за родину'; *Ол [чаачы] төрөөн-өскен чирiнзер айлан килген* (Х) 'Он [воин] вернулся на родину'; *Хайди айланмас іче-пабазының чирiне* (ГК Т) 'Как не вернуться на родину (на землю матери и отца)'; *Төрөөн-өскен чирiнең артыг чир пар ба...?* (ВТ) 'Разве есть на свете место милее и дороже родины?'.

Кроме этого указанное значение активно передают словосочетания *төрөөн чир* 'родина, родная земля', *пос чирі* 'родина (родные места)', *пістің чир* 'наша родина (наша земля)' и др.

Например: *О, хайдаг сіліг чир, минің төрөөн чирiм!* (АХ) 'О, как всё-таки прекрасна моя родина'; *Пір чуртас чуртап салзам, мағаа пір чуртас читпин парар пос чирiмнің сіліш тосханча оңнирға* (ВТ) 'Мне не хватит одной жизни, чтобы познать красоту своей родины'; *Иң не пастап, 1722 чылда, пістің чирзер киліп, Улуг Хуртуйах Тастаңар пасхан Россияның Академия наукаларының учёнайы, немец кизи, Даниил Готтлиб Мессершмидт* 'По поручению Петра I в 1722 году Даниил Готтлиб Мессершмидт из Российской академии наук прибыл на нашу землю и написал о каменной старухе' (ИХТ); *4-5 муң чыллар турча пістің чирiбі-*

сте Улуғ Хуртуйах Тас 'Четыре-пять тысяч лет стоит на нашей земле Великая Хуртуях Тас – истинная богиня земли Хакасской' (ИХТ); Григорий Васильевич Чир-инебістің палазын – Улуғ Хуртуйах Тасты – хайди, музейдең чирінзер апарып, турғызарын чоохтачан. Аннаң сығара тоғыс чыл ирт парған, Хуртуйах Тас чирінзер айлан килген 'Григорий Васильевич рассказывал, как нужно переселить на своё место Дочь Земли – Великую Хуртуях Тас. Он разъяснял, как нужно из музея выносить, как везти, как устанавливать её на родной земле' (ИХТ).

Родной земле противопоставляется чужая земля, которая в хакасском языке передается словосочетаниями *кізі чирі, пасха чир, арға чир*. В данном случае хорошо прослеживается «отражение универсальной, базовой культурной оппозиции *свой – чужой*» [2, с. 19].

Например: *Пасха чирде чөрчетсең, ноға-да часхы туста ибзер нанарың уғаа тың киледір, анзын тың чахсы ситкеен полар, кем чаада чөрген...* (ИК) 'Когда ты на чужбине, то весной всегда тянет на родину, это очень хорошо чувствует тот, кто был на войне...'; *Ханның холы хатығ, кізі чирі киіліг* (посл.) 'У царя рука жесткая, чужая сторона – тяжкая' (ХРС).

Из представленных словосочетаний *арға чир* 'чужая сторона, чужбина' характерно для произведений хакасского устного народного творчества: *Адазының чурты ағылдаң халып, арға чиріне сабыл парыбысхан алып кізі* (фолькл.) 'Родные места остались далеко позади, к чужим краям приближается богатырь (когда скачет на резвом коне)' (ХРС).

Из данных примеров видно, что чужая земля (*кізі чирі, пасха чир, арға чир*) воспринимается как что-то отрицательное, т.к. человеку на чужбине всегда тяжело, чем на родине, где он родился и вырос.

Далее рассмотрим ЛСВ 'место'. Известно, что понятие «место» так или иначе «соотносится с ориентирами на земле» [2, с. 21]. Как показывает языковой материал, референтом лексемы *чир* в большинстве случаев выступает 'какое-либо место или местность на земле'.

Например: *Тоолай пір чирде тохтабысты* (СЧ) 'Толай остановился в одном месте'; *Сағамғы туста, чоохтап пирум сағаа, пістің чон азах паспаан чир дее чоғыл* (СЧ) 'В настоящее время, скажу я тебе, нет места, куда бы не ступала нога нашего народа'; *Хынза, клуб таа пар полар, чон чуртапчатхан чирде ноға полбас* (СЧ) 'Возможно, даже клуб есть, почему бы не быть ему там (т.е. в том месте, где живут люди)'.

ЛСВ 'пол' лексемы *чир* стал постепенно терять свою актуальность. Раньше хакасы жили в юртах, домах, где был земляной пол (*чир пол*), а в настоящее время условия проживания изменились, земляной пол заменили деревянными или другими полами, и, соответственно, слово *чир* в указанном значении употребляется редко. Ср. *Самнах чирзер тұс парды* 'Ложка упала на пол', чаще – *Самнах ползар тұс парды* 'Ложка упала на пол' или *Чирде одырба* 'Не сиди на полу', чаще – *Полда одырба* 'Не сиди на полу' и др.

Как справедливо отмечает исследователь Д. Х. Хуснутдинов «Для лингвокультурологического анализа концепта наиболее релевантными признаются фразеологические и паремиологические речевые единицы языка, поскольку в них эксплицитно отражена специфика познавательного и хозяйственно-бытового опыта того или иного этноса» [2, с. 12]. Хакасский язык, как показывает языковой материал, богат на фразеологические и паремиологические единицы, репрезентирующие лексему *чир* 'земля'. Особенностью фразеологизмов является то, что они очень ярко, тонко передают дух народа, его культурный опыт, а также национальный характер, специфичный для данного этноса.

В «Кратком хакасско-русском фразеологическом словаре» [5, с. 124 – 125] зафиксированы следующие фразеологизмы с главным компонентом *чир*:

чир өтіре түзерге 'быть готовым провалиться сквозь землю от стыда, страха и т.д.': *Анзы іди теенде, Тананың уя-сөбігі пазох пос түзіп, холындағы көнекті сала түзірбеен. Чирні өтіре тұс парғандағ полған* (И. Кост.) 'От этих слов у Таны всё внутри оборвалось, она чуть не выронила из рук ведро. Готова была сквозь землю провалиться' (ТБ);

чир түбіне түзерге 'неожиданно, бесследно исчезнуть (букв. на дно земли упасть)': *... ат эзінзер аллынаң айланып алған, пір алын азааң Сағдайны саабысхан, көрзе, пір ние чоғыл: пұр чир түбіне түскен не чили, чіт парған* (Н. Дом.) '... конь повернулся к хозяину, задел его передней ногой, тот, взглянув, ничего не увидел: волк, как будто на дно земли провалился' (ТБ).

чир түбіне тизерге 'бежать далеко, подальше от людей (букв. на дно земли бежать)': *Акай мыннаң чир дее түбіне тизерге тимде полған* 'Акай был готов бежать отсюда даже на край земли'.

В этих фразеологизмах хранятся сведения о народных поверьях, связанных с землей, например, о способности земли поглощать страх, стыд, позор.

Фразеологизм **чирге сыңмас** 'неуживчивый (букв. в землю не вмещающийся)' дает сведения о неспособности земли нести на себе людей с трудным, тяжелым характером: *Хайдағ мындағ чирге сыңмас кізің син* 'Какой ты неуживчивый человек'.

Фразеологизм **чир тырбахтирға** 'не находить себе места от злости, ненависти и т.д. (букв. землю царапать)' свидетельствует «об активности человека по отношению к земле» [2, с. 12]: *Ол, Лораа көбленіп, сала чир тырбахтинча* (Н. Тюкл.) 'Он не находил себе места, влюбившись в Лору' (ТБ).

В устойчивых сочетаниях *кірчең чиріне кірерге* 'найти чью-либо уязвимую слабую сторону', *кірчең чир* 'слабое, уязвимое место (букв. входное место)', *нымзах чир* 'наиболее уязвимое, слабое место, недостаток (букв. мягкое место)' земля выступает как то место, куда можно проникнуть любым путем: *Ачис ічезіне полыспинча. Мындаа тапсабас Коля оолахты мылчага суғ тазытырған. А ноға поэзың тазыбаазың? Тачана Ачистің кірчең чиріне кірче. Анзы, парасхан, чоохтанар чооғы чоғ, хараан на мылпатча* (Ф. Бурн.) 'Ачис матери своей не помогает. Недавно Колю молчуна заставил воду в баню носить. А почему сам не носил? Тачана нашла слабое место Ачиса. Тот, бедняга, не зная что и сказать, только глазами моргает' (ТБ); *Үгеренчід дее пар, – көдітіре алып одыр, нымзах чирін таап алып Пычон* (Н. Дом.) 'И образование у тебя есть – найди слабое место, подливает масло в огонь Пычон' (ТБ).

В устойчивом сочетании *кірчең-парчаң чир таппасха* 'быть в состоянии крайнего беспокойства, тревоги, волнения, не находить себе места, не зная куда бежать' земля выступает как то место, куда тяжело проникнуть: *Анзы парасхан аның тың табызына кірчең-парчаң чир таппинчатхан* (Г. Каз.) 'Бедняжка не знала куда бежать от её громкой ругани' (ТБ).

Что касается паремиологических единиц, то они являются средством хранения и передачи многовекового опыта и мудрости народа. В хакасском языке пословицы и поговорки с компонентом *чир* активно используются в таких значениях, как 'родная земля': *Пос чирінде пуға даа күйстіг* 'От земли родимой вдалеке загрустишь и о дурном быке (букв. на своей земле и бык сильный)'; *Пос чирінде суғ даа татхынның* 'На своей земле и вода вкусная'; *Суғлығ кізі суума сусапчам, чирліг кізі чиріме чирсіп-чем* '[я], имеющий свою реку тоскую по [своей] реке, [я], имеющий свою землю, тоскую по [своей] земле' (ХРС); *Ада чирі аарлығ, ине чирі истіг* 'Земля отца дорога, земля матери уютная'.

'место': *Тосхан чирде тоғыс хонмачаң* 'Где наелся там (в том месте) не гостят девять дней'; *Парған чирде айбынмачаң* 'Куда бы ни пришлось идти, / Не задержись в пути' (МС); *Чылығ чирге чылан ибріледір* 'Змея любит теплое местечко' (МС); *Чатхан чирің чағлығ ползын / Чыбығаның торғы ползын* 'Пусть будет ложе пуховым, / А покрывало шелковым' (МС);

'почва': *Пасхан чирің пағыр ползын, / Тепкен чирің тимір ползын* 'Пусть под ногою всегда будет опора твердая' (МС); *Чылаң читсе, чирні дее өтерзің* 'Упорством блеснешь – сквозь землю пройдеши' (МС).

'вселенная': *Чир үстүнде чоннаң күйстіг ние чоғыл* 'С тех пор, как создан белый свет, / Сильней народа силы нет' (МС).

Далее нами будет рассмотрена единица, характеризующая обширные (бескрайние) безлесные пространства, сплошь покрытые травами. В её концептуализации в хакасском языке участвует лексема *казы* 'поле, степь'. Например: *Чазыда, тағ олиинда прай ла тракторлар көрінгеленнер* (ИК) 'На поле, на склоне холмов – везде видны тракторы'; *Чайғы ізіг күннерде чазыда пүркек, ізіг полза, суғ хазында хачан даа сарнах полча* (ИК) 'Когда в жаркие летние дни в поле зной и духота, то на берегу реки бывает прохладно от лёгкого ветерка'; *Чазаа сығарымнан, үстүмде, пазох постарғайхтар сарыны истілген* (ИК) 'Пока ехал на поля, надо мной слышалась песня жаворонка'; *Тик чазыда хазан хайнапча (күзер)* (загадка) 'В чистом поле кипит котёл' (муравейник); *Анда көліг, саңай ла чишттер...* *Күн тооза даа көлегі чох ізіг чазыда майых парза даа, хараазын улуг ойын, күдеен* (АХ) 'Там весело, одна молодежь там... Даже если [они] устанут в чистом поле за целый день, ночью играют, развлекаются'.

Достаточно ярко представлено в хакасском языке значение 'степь' лексемы *казы*. Степь можно понимать как «обобщенное

представление о мире кочевника, образ всей Земли, природное богатство; территория некультурного пространства, противопоставленная дому» [6, с. 20]. Для хакаса степь – это, в первую очередь, бескрайние просторы, где много курганов, равнина, поросшая разной травой (ковыль, типчак и др.). Например: *Чазга пастырчам обаалыг чазыча. Хынчам мындаг чазыларга* (АХ) 'Иду пешком по курганной степи. Люблю я такие степи'; *Уйбат чазылары! Хайдаг сіліглер, хайдаг алгымдыр* (СЧ) 'Уйбатские степи! Какие они красивые, какие широкие'; *Торгайлар ұстүбісте тоозылбас-түгенмес сарыннарын чазы чалбахха чайча* (АХ) 'Жаворонки над нами поют свою нескончаемую песню на всю широкую степь'; *Чалбах чатхан чазыларда саны чох мал оттапчададыр, пойли чатхан ойымнарда чахсы чон чуртапчададыр* (ВТ) 'В раздольных степях неисчислимые стада паслись, в живописных долинах мирный народ жил'.

Степь в хакасском языке номинируется также лексемой **сбл**: *Малны тайгадаң сблге индирерге* 'Перегонять скот из тайги в степь'. *Пирее-пирее чирлерде отах осхас күргеннер топтай-ысча. Аннаң андархызы – хуба сбл...* (СЧ) 'В некоторых местах видны курганы. Дальше – голая степь'.

Следует отметить, что данная лексема характерна также для произведений хакасского устного народного творчества: *Саасхан түспес сарыг сбл, хусхун түспес хуба сбл* (фольк.) 'Голая серая степь, куда не залетает даже сорока, безжизненная степь, куда не ступает даже ворон' (ХРС); *Сбл чазызында ир чахсызы сарын сарнабысхан* (фольк.) 'В пустынной степи лучший из мужей песню свою запел' (ХРС).

При помощи рассмотренной выше лексемы образуется устойчивое сочетание *чазы сырай* 'широколицый; мордастый (букв. лицо степь)'.

Что касается земли, служащей основой хозяйственной деятельности, ежегодно обрабатываемые под большие сельскохозяйственные культуры, то оно номинируется при помощи лексемы **хыра** 'пашня'.

Например: *Үр дее парбаанда, машина Кирбі тағның иде-ензер чапсынған. Ікі хырыбиста прай ла хыра таараан чирлер харалысчатханнар* (ИК) 'Недолго ехали, машина была уже на подножие горы Кирба, по обеим сторонам дороги чернели засеянные поля'; *Хыра пазына чидерімнең, Мохованың тракторы анда читкен* (ИК) 'Я дошёл до конца полосы и тут же подошёл трактор Моховой'; *Соонаң, хулгалар өзібіскенде, [Акай] чазы турлаанзар хыра одаларга чөре халған* (ИК) 'Потом, когда появились всходы, [Акай] ушел пропалывать пашню'.

Далее рассмотрим, какие слова в хакасском языке номинируют пространство, представляющую собой линейно вытянутую форму рельефа, т.е. долину. Это понятие в хакасском языке представлено рядом синонимических слов:

Ойым 'низина, долина': – *Теєдигі ойымзар пар көрдек. Арса андалар, – апсах холын улап, тағ чоғар, ойымзар көзітче* (АХ) 'Сходи-ка в ту низину. Может они там, – показывает рукой старик вверх в гору'; *Суғ кизіре пөзік хоор тағлар. Ойымнарда, хырларында тайға өзімінең чабынглап салтырлар* (АХ) 'За рекой высокие горы. В низинах они покрыты таёжной растительностью'.

Өзен 'ложбина, лог, овраг': *Мына от сапчаннар бзендегі нымырттар көлегінзер чылысча* (АХ) 'Вот косари собираются в тень у черемухового лога'; *Өзен чоғар суғ аха (мал суғ іскені) (загадка)* 'Вверх по логу течёт вода (животные на водопое)' (ХРС); *Өзен чоғар ыл ағас кистім (Мал сохханы, теєрізі сойғаны)* (НК) 'Вверх по валежнику режут мокрое дерево' (Скот, которому обдирают шкуру) (НК).

Библиографический список

1. Санжина Д.Д. *Земля в языковой картине мира монголоязычных народов*. Available at: <http://www.ayk.gov.tr/wp-content/uploads/2015/01/SANJINA-Darima-SANZHINA-Darima-Zemlya-v-yazykovoj-kartine-mira-mongoloyazychnyh-narodov.pdf>
2. Хуснутдинов Д.Х. Концепт «Жир» (земля) в татарской языковой картине мира (на материале произведений Г. Баширова и М. Магдеева). Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Казань, 2009.
3. Чжао Сюэин. *Небо и земля в русской языковой картине мира*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2010.
4. *Хакасско-русский словарь = Хакас-орыс сөстик*. Новосибирск: Наука, 2006.
5. Боргоякова Т.Г. *Краткий хакасско-русский фразеологический словарь*. Изд. 2-е, стереотипное. Абакан: Издательство Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, 2000.
6. Бардамова А.А. *Пространство и время в языковой картине мира бурят*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Улан-Удэ, 2012.

References

1. Sanzhina D.D. *Zemlya v yazykovoj kartine mira mongoloyazychnyh narodov*. Available at: <http://www.ayk.gov.tr/wp-content/uploads/2015/01/SANJINA-Darima-SANZHINA-Darima-Zemlya-v-yazykovoj-kartine-mira-mongoloyazychnyh-narodov.pdf>

Хол 'долина, сухое русло реки, лог': *Аалдагы чон иртен иртөк Күүсте холынзар от сабарга сыгыбысхан* (АХ) 'Жители деревни рано утром ушли косить сено в долину Куусте'.

Также в хакасском языке имеются лексемы, характеризующие достаточно или избыточно увлажненное пространство, покрытое многолетними травянистыми растениями, т.е. **луг**. Таких лексем две.

Пүк 'луг': *Мал пүкте оттапча* 'Скот (коровы) пасётся на лугу' (ХРС); *Ол хозан кизек арыгасты ибуре тартып, пусча пүксер чөрібіскен* (ИК) 'Заяц рванул из рожи и по твёрдому насту луга и убежал от нас'.

Сас ЛСВ 'луг': *Саста пызолар, инек-аттар пос чөргепче* (АХ) 'На лугу свободно пасутся телята, коровы, лошади'; *Матвей чахсы орында чуртапчааттыр. Тураларының кистінде сас, аннаң андар суғ хастада хойыг арыг* (АХ) 'Матвей, оказывается, в хорошей местности живет. За домом луг, дальше, вдоль реки, густой лес'; *Пөзік хойыг сас одының тадылыг чызы пееер дее читчеткен осхас* (АХ) 'Кажется, что вкусный запах высокой луговой травы доходит и до сюда'.

Таким образом, проведенный анализ основных лексических единиц, номинирующих категорию пространства в хакасской языковой картине мира, показывает, что из всех выявленных лексем, характеризующих понятие 'земля', наиболее значимым является лексема **чир**. Она обладает сложной структурой и ценным содержанием, передает реальную действительность с помощью различных значений. Кроме этого данная единица образует фразеологическую и паремнологическую картины мира, отражающих мировоззрение хакасского народа.

Список текстовых сокращений

- АХ – А. Халларов. Акай. Повесть и рассказы на хакасском языке. Абакан: Хакасское отделение Красноярского книжного издательства, 1984. 184 с.
- ВТ – В. Татарова. Крик турпана. Повести на хакасском языке. Абакан: Хакасское отделение Красноярского кн. изд., 1991. 232 с.
- ГК – Г. Казачинова, А. Халларов. Той. Повесть и рассказы на хакасском языке. Абакан: Хакасское отделение Красноярского книжного издательства, 1979. 157 с.
- СЧ – С. Чарков. На берегу Белого Юса. Сборник рассказов. Абакан: Хакасское кн. изд-во, 1994. 176 с.
- ИК – И. Костяков. Минің нанчыларым (Мои друзья): Рассказы. Абакан, 1971. 119 с.
- ИХТ – Илбек Хуртуйах Тас – Чир-суубыстың сын Инезі: кип-чо-охтар. На хакасском и русском языках. Агбан: Хакас книга издательствозы, 2013. 184 с.
- ТБ – Т. Боргоякова. Краткий хакасско-русский фразеологический словарь. Изд. 2-е, стереотипное. Абакан: Издательство Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, 2000. 144 с.
- ХР – Хакасско-русский словарь=Хакас-орыс сөстик. Новосибирск: Наука, 2006. 1114 с.
- НБ – Н. Боргояков. Встреча двух матерей. На хакасском языке. Абакан: отдел издательской деятельности ХРИПКи ПРО «Роса», 199. 40 с.
- НК – Н. Катанов. Толкование снов, благословения, загадки, пословицы, поговорки. Абакан: издательский отдел ХРИПКи ПРО «Роса», 1997. 56 с.
- МС – Мудрое слово. Хакасские пословицы, поговорки и загадки. Абакан: Хакасское отделение Красноярского книжного издательства, 1976. 99 с.
- Х – Хабар, республиканская газета на хакасском языке, 2017. № 16 (21131). С. 4.

2. Husnutdinov D.H. *Koncept «Жизнь» (zemlya) v tatarskoj yazykovoj kartine mira (na materiale proizvedenij G. Bashirova i M. Magdeeva)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Kazan', 2009.
3. Chzhao Syuzin. *Nebo i zemlya v russkoj yazykovoj kartine mira*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2010.
4. *Hakassko-russkij slovar' = Hakas-orys söstik*. Novosibirsk: Nauka, 2006.
5. Borgoyakova T.G. *Kratkij hakassko-russkij frazeologicheskij slovar'*. Izd. 2-e, stereotipnoe. Abakan: Izdatel'stvo Hakasskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.F. Katanova, 2000.
6. Bardamova A.A. *Prostranstvo i vremya v yazykovoj kartine mira buryat*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Ulan-Ud'e, 2012.

Статья поступила в редакцию 14.04.17

УДК 81'37

Khomutnikova E.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Kurgan State University (Kurgan, Russia),
E-mail: ea7878@mail.ru

Menshchikova E.V., Cand. of Sciences (Philology), Deputy Head of Educational Programmes Department, Saint Petersburg State University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: menshchikova.elena@gmail.com

USUAL AND OCCASIONAL MEANING OF THE LEXICAL UNIT ROSE IN I. MURDOCH'S NOVELS. The article presents lexico-semantic analysis of I. Murdoch's novels. Murdoch's novels have been puzzling philosophers, psychologists, gender linguists for over 50 years. Though the linguistic aspect, lexical aspect in particular, has not been thoroughly highlighted. The article has a semantic analysis of the lexical unit *rose* in I. Murdoch's novels, in which the lexeme *rose* is used not only in traditional usual meaning, but in the contextual occasional meaning as well. The authors introduce the criteria of analyses, which allow unveiling new meaning of the lexeme. The right interpretation of contextual meanings gives a key to understanding philosophical aspects of the novels.

Key words: lexico-semantic analysis, usual meaning, occasional meaning, lexical unit, philosophical aspect.

Е.А. Хомутникова, канд. филол. наук, доц., Курганский государственный университет г. Курган,
E-mail: ea7878@mail.ru

Е.В. Меньщикова, канд. филол. наук, заместитель начальника Управления образовательных программ, СПбГУ,
E-mail: menshchikova.elena@gmail.com

УЗУАЛЬНЫЕ И ОККАЗИОНАЛЬНЫЕ ЗНАЧЕНИЯ ЕДИНИЦЫ «ROSE» В РОМАНАХ А. МЕРДОК

Настоящая статья посвящена лексико-семантическому анализу романов английской писательницы XX в. А. Мердок. Произведения А. Мердок на протяжении более полувека вызывают неподдельный интерес у философов, психологов, гендерных лингвистов, но лингвистический аспект, в частности лексический аспект, до сих пор остаётся недостаточно исследованной областью. В статье приводится подробный лексико-семантический анализ лексической единицы «*rose*», встречающейся в романах А. Мердок. Помимо традиционных узусных смыслов, зафиксированных в оксфордском словаре, лексическая единица «*rose*» наделяется окказиональными значениями. Представленные авторами критерии анализа позволяют выявить новые значения лексемы. Правильная трактовка контекстуальных значений даёт ключ к пониманию философских смыслов романа писательницы.

Ключевые слова: лексико-семантический анализ, узусное значение, окказиональное значение, лексическая единица, философский аспект.

Романы Айрис Мердок занимают особое место в литературном процессе второй половины XX века как произведения, созданные в рамках английского реализма и вобравшие в себя лучшие философские и художественные традиции. Творчество А. Мердок привлекает внимание литературоведов и лингвистов. Например, работы Ивашёвой В.В. «Судьбы английских писателей: диалог вчера и сегодня» [1], В. Скороденко «Счастье с печальным ликом» [2], В. Шестова «О двух романах Айрис Мердок» [3], Е.В. Меньщикова «Значение лексемы «*rose*» в романе А. Мердок «An Unofficial Rose» [4], P.J. Conradi «Iris Murdoch: The saint and the artist» [5], Хомутниковой Е.А. «Лексема «*rose*» в художественном дискурсе А. Мердок» [6].

Материалом исследования послужила оригинальная картотека употреблений лексемы «*rose*» в художественном дискурсе А. Мердок. Мы проанализировали романы «An unofficial rose» (61 употребление), «The sea, the sea» (19 употреблений), «The Black Prince» (16 употреблений), «Under the net» (7 употреблений), «The Severed Head» (6 употреблений) и выяснили, что лексема «*rose*» употребляется 109 раз.

Функционируя в дискурсе художественного мира писательницы, данная лексема способна обретать окказиональные смыслы. Однако мы заметили, что довольно часто слово «*rose*» употребляется писательницей в узусном значении. В Оксфордском словаре современного английского языка есть три толкования слова «*rose*». *Rose* – 1) a flower with a sweet smell that grows on a bush with thorns (sharp points) on its stems; 2) a deep pink colour; 3) a sprinkling-nozzle with many holes, e.g. on a watering can or hosepipe» [7]. Подобные значения фиксируются Кембриджским словарём современного английского языка (Cambridge Advanced Learner's Dictionary) и Толковым словарём

английского языка издательства Лонгман (*Longman Dictionary of Contemporary English*).

Писательница использует эту лексему только в первом и во втором значениях, однако, употребляя слово в узусно, она всё равно наделяет его символическим потенциалом. Роза – один из универсальных символов, существующих в культурно-исторической традиции: цветок Афродиты, символ, весны, любви и смерти. Ареал ассоциаций, связанный с этим символом, очень широк.

Мы выделили несколько окказиональных значений данной лексемы в творчестве писательницы. Роза в дискурсе Мердок может выступать как обозначение цветка (34 употребления), элемента пейзажа (30 употреблений) и интерьера (27 употреблений), человека (12 употреблений), эмоционального состояния (6 употреблений).

Остановимся на семантической группе, которая обозначает розу как цветок (цветы, части розы, сорта, виды). В этом значении лексема употребляется наиболее часто (34 раза). Например, в романе «Under the net» мы наблюдаем, как один из героев покупает букет роз: «*I went into a flower shop and ordered a grotesquely large bunch of roses to be sent to Miss Piddingham*» («Under the net»). Или герой держит в руке цветок, пытаясь сосредоточиться, подобрать нужные слова.

У Ренделла Перонетт – персонажа романа «An Unofficial rose» есть привычка играть розой во время серьёзных, неприятных разговоров. Слушая отца, он держит цветок в руке: «*Hugh accepted some and sat down opposite Randall, who had sunk back into his chair looking blank and limp, the rose pendant from one hand*» («An Unofficial rose»). Расставаясь с женой, играет со стеблем: «*He twirled the rose and tried to think of the right words*» («An Unofficial rose»). Эмма, встретившись с Энн, не зная, что сказать,

перебирает розы: «*Emma was still examining the rose*» («An Unofficial rose»).

Благодаря метонимическому переносу, не только сами цветы обладают символическим потенциалом. Лепестки, шипы, аромат также являются ключом к разгадке сокровенных мыслей и переживаний героев. Е.А. Хомутникова отмечает, что «символическое не находит себе места в структуре лексического значения слова, но его можно более менее соотнести с потенциальной семой, которая начинает проявлять себя в художественной речи» [8, с. 62]. Например, шипы являются олицетворением греха, низменного, земного. Уколоться о шипы – искупить свой грех. Джейк Донахью, главный герой романа «Под сетью», ближе к развязке невзначай бросает фразу: «Я и не заметил, как весь искололся о розы». Исходя из этого, мы можем сделать вывод, что своими трудами (опять же литературными и человеческими), он искупил свои прегрешения. И теперь ничего не останавливает его на пути к новой «чистой» жизни: «*My heart was beating out the refrain too late. I sat forward all the way and the stems of the flowers were breaking in my hand. We were nearly there before I noticed how deeply I had impaled myself upon the roses. I mopped the blood with my shirt sleeve, which was still muddy from last night*» («Under the net»).

Меньшикова Е.В. полагает, что Эмма Сандс, героиня романа «Дикая Роза», напротив, не стремится загладить свою вину перед Энн, и «розы своими шипами цеплялись за её платье». Возможно, это намёк на то, что расплата неизбежна в любом случае, независимо от того, признаём мы свою вину или нет: «*She began to examine the roses one by one. The thorns made them cling to her dress*» («An Unofficial Rose») [4].

На глаза читателю также попадают лепестки увядающих роз. По одной из католических традиций, лепестки роз символизируют чистоту помыслов. В романе «The Bell», однако, лепестки уже увядающие, следовательно, получается, что помыслы этих героев не так уж чисты и непорочны. Быть может, это говорит о том, что Пол Гринфилд задумал какую-то аферу против своей жены: «*Eventually a kind of quietness came over him, as of a hunted animal that crouches in hiding for a long while until it is lulled into a kind of peace. The silent days passed like a dream. After his work he sat in the refectory with Dora, drinking innumerable cups of tea, while the petals of fading roses fell upon the table, diffusing a sweet weary smell of potpourri, and they talked of Dora's plans. He watched Dora, turning towards life and happiness like a strong plant towards the sun, assimilating all that lay in her way. And all the time he thought about Nick until it was as if he spoke to him endlessly in his thought, a continual beseeching wordless speech like a prayer*» («The Bell»).

Хью, рассматривая любимый сорт цветов своего сына, замечает, что у лепестков необычная окраска и сферическая форма. Личность Рэнделла соотносится с особенностями его любимых роз: «*Hugh looked at the rose. The petals, fading through shades of soft lilac, and bending back at the edges so that the rose was almost spherical, were closely packed in a series of spirals about a central green eye*» («An Unofficial rose»).

Писательница раскрывает символический потенциал лексемы при помощи ещё одного семантического признака цветка – его перцептивного восприятия – запаха. Аромат роз, как правило, вызывает положительные эмоции, но с героями Мёрдок это происходит не всегда. Прежде всего, стоит упомянуть о том, что аромат белых роз присутствует почти в каждой церкви, в которую заходит тот или иной персонаж. Роза по праву считается не только религиозным атрибутом (многие церемонии сопряжены розами, например, на праздник Рождества Христова церковь, как католическая, так и православная, украшается белыми розами): «*I waited in the church for more than an hour. I walked up and down. I read all the memorial tablets carefully. I smelt the roses. I read pieces of the horrible new prayer book (no wonder the churches are empty)*» («The sea, the sea»).

Иногда аромат роз напоминает призрака, материализовавшегося в белое облако и заполнившего своим запахом весь зал: «*I walked up to the church and looked inside. It was empty and already in shadow and full of the smell of the roses which were a white blur in the hazy dusty air*» («The sea, the sea»).

Густой аромат роз и пыли появляется на страницах романов во время каких-либо критических ситуаций. Например, ссора, которая привела к душевному разладу героев романа «The sea, the sea»: «*I realized now how dangerously I had acted and how foolish I had been. Six o'clock for me meant drinks. I had imagined it would be a sensible and humane time to call. In fact I had interrupted their evening meal. To beguile the frightful interval I looked round the room. A large bow window with a big semi-circular white-painted*

window-ledge gave a partial view of the village and a full view of the harbour and the sea. A pair of expensive-looking field glasses lay on the ledge beside a massive bowl of roses. The sea was shining into the room like an enamelled mirror with its own especial clear light. This light excited and upset me, and dazzled me so that now I could scarcely see my surroundings. There was a thick carpet underfoot and the room was hot and stuffy and smelt excessively of roses» («The sea, the sea»).

Рэнделл Перонетт, герой романа «An Unofficial Rose», учуяв тяжёлый, приторный аромат роз в гостиной Эммы Сандс, тотчас же почувствовал что-то неладное. Вскоре должно произойти что-то непоправимое: «*I moved in. The smell of the roses, of which there were several vases even in the hall, mingled with the stuffy stench of the house, a sweetish sickly fussy interior smell like the smell of a very old woman's room*» («An Unofficial Rose»).

Аромат этих цветов наводит горькую тоску на Мартина, героя романа «A Severed Head» по своей жене Антонии: «*A bright fire of coal and wood was glowing and murmuring in the grate, and intermittent lamps lit with a soft gold the long room which, even in winter, by some magic of Antonia's, contrived to smell of roses*». Быть может, этот аромат на уровне подсознания вызывал уколы совести у Мартина, напоминая ему о совершённом предательстве: «*A thick yellow fog had covered London all day, turning the day to night, and filtering into the house to bring even to Antonia's, no longer Antonia's, rose-scented drawing-room a faint bitter smell and a fainter haze*».

Запах как будто шепчет герою, что сказочные дни, проведённые с женой, ушли навсегда, никакая земная или небесная сила уже не в состоянии их вернуть: «*The room was Antonia. It breathed the rich emphasis of her personality. The rose smell was there, barely perceptible, waiting in vain to be warmed to a full fragrance by the blaze of a wood fire*».

Иногда аромат роз появляется после «бури». Мартин, предаваясь размышлениям о своей жизни, вдыхает аромат роз, растворившийся в ночном воздухе: «*The night was very dark but warmer and there was a flowery smell, the smell of thousands of roses*». Интересно, что аромат роз является своеобразным лейтмотивом, напоминающим всякому герою о чём-то сокровенном, оживляя в его памяти сцены из канувшего в лету прошлого, крича о том, о чём он больше всего на свете хочет забыть.

В нескольких романах («An Unofficial rose», «The sea, the sea») главные герои профессионально занимаются разведением роз и на страницах появляются названия сортов, видов этих цветов. В данном случае под сортом, мы понимаем ботаническую разновидность этих цветов. Под видом – качественную, субъективную характеристику цветов, например, *старые розы, выведенные, лондонские и т.д.*

В романе «An unofficial rose» появляются следующие сорта: Моховые розы; Прованские розы; Французские розы; Чайные розы.

Однако французские (gallicas) и чайные розы (teas) не содержат в структуре своего названия лексему «rose», следовательно, не представляют для нас научного интереса.

Моховые розы, Прованские розы – любимые сорта Рэнделла Перонетт: «*Hugh absently picked one of the roses out of the nearest bowl. Randall preferred the Moss roses and the old roses of Provence to the metallic pink of his own creations. Hugh looked at the rose. The petals, fading through shades of soft lilac, and bending back at the edges so that the rose was almost spherical, were closely packed in a series of spirals about a central green eye*» («An Unofficial rose»).

Лондонские розы, безусловно, – это не специальный ботанический вид, но Рэнделл противопоставляет Лондонские, тепличные розы, своим, выведенным в условиях «естественной среды»: «*There was a flower stall outside St George's hospital, and he paused there. Roses. The long-stemmed neatly rolled and elongated buds affected him sadly. They were more like City umbrellas than flowers. They were scarcely roses, those skinny degenerate objects, meanly and hastily produced by a coerced and cynical Nature for a quickly turning market, and made to perish unnoticed by bedsides, or to be twisted in the nervous hands of girls in long dresses*» («An Unofficial rose»).

Рэнделл противопоставляет специально скрещенные, «выведенные» розы – новые и «настоящие», старые – дикие. Он признаёт вторые и отдаёт им первенство в своем сердце: «*He was standing with Mildred Finch in the big bow-window at Seton Blaise while Mildred arranged in a blue porcelain bowl the old-fashioned roses which Ann had brought her*». Свои убеждения герой

подтверждает следующими словами: «*The true rose, the miracle of nature, owed nothing to the hand of man*». Этих же взглядов придерживается и Энн Перонетт: «*These old roses are more beautiful*», said Ann. 'But of course the nursery really depends on the hybrid teas».

У семейства Перонетт сложилось особое отношение к розам. Вспомним, например, благоговейный трепет Рендела, который, уходя из дома, не забывает попрощаться со своими розами, посмотреть на них и даже поговорить с ними в последний раз: «*Randall stood watching her until she disappeared. Then he turned back towards the hops. But when he had got under cover, in the shade of the heavy green festoons, he paused again. He would go and take a last look at the roses*» («An Unofficial Rose»).

В художественном дискурсе Айрис Мёрдок заниматься разведением роз могут себе позволить только по-настоящему свободные люди. В этом заключается парадокс мистера Перонетт. Получается, что находясь в законном браке и занимаясь любимым делом, он был свободнее, чем во время путешествий по миру со своей любовницей. Наша мысль иллюстрируется следующими примерами: «*The rose nursery, Randall's creation, still brought in an income*» («An Unofficial Rose»). «*It was covered with piles of printed cards saying that the Peronett Rose Nurseries much*

regretted that, owing to shortage of staff, they could not receive visitors this summer» («An Unofficial rose»). «*The merits of his plays were still unrecognized; and he simply could not see himself starting again to build up, somewhere else in England, another rose nursery*» («An Unofficial rose»).

Розы следуют вместе с героями не только по жизни, но и провожают их в последний путь. На похоронах Фанни на гроб падают промокшие розы: «*The tiny coffin opposite to him, under its pile of sodden roses, was like that of a child*» («An Unofficial Rose»).

Итак, функционирование слов данной семантической группы связано в большей степени с прямым, словарным значением лексемы «rose», однако, благодаря её богатому символическому потенциалу, даже окказиональные значения приобретают символическую окраску.

Лексическая единица «rose» употребляется в романах писательницы в двух аспектах: в узальном значении, когда служит наименованием цветка и элемента интерьера; в окказиональном значении, когда является обозначением человека и эмоционального состояния. Но даже узальное употребление в дискурсе романов Мёрдок имеет семантическое разнообразие и авторский колорит.

Библиографический список

1. Ивашева В.В. Судьбы английских писателей: Диалоги вчера и сегодня. Москва, 1989.
2. Скороденко В.А. Счастье с печальным ликом. Мердок А. Под сетью. Москва, 1991: 3 – 8.
3. Шестов Д. О двух романах А. Мердок. Мердок А. Под сетью. Дикая роза. Москва, 1989: 5 – 18.
4. Меньщикова Е.В. Значение лексемы «rose» в романе А.Мёрдок «An Unofficial Rose». Язык и межкультурная коммуникация: Материалы международной научно-практической конференции Великий Новгород, 2009: 417 – 422.
5. Conradi P.J. Iris Murdoch: The Saint and the Artist. New York: St. Martin's Press, 1986.
6. Хомутикова Е.А. Лексема «rose» в художественном дискурсе А. Мердок Концептуальные проблемы литературы: художественная когнитивность: материалы VI Международной научной заочной конференции. Ростов-на-Дону: ИПО ПИ ЮФУ, 2012.
7. Oxford advanced learner's dictionary. Chief editor Sally Wehmeier. 7 edition. Oxford: Oxford University press, 2005.
8. Хомутикова Е.А. Символ: философский и лингвистические аспекты (на материале языка английской и американской литературы XX века). Аграрный вестник Урала. 2005/4 7 (137): 59 – 65.

References

1. Ivasheva V.V. Sud'by anglijskih pisatelej: Dialogi vchera i segodnya. Moskva, 1989.
2. Skorodenco V.A. Schast'e s pechal'nym likom. Merdok A. Pod set'yu. Moskva, 1991: 3 – 8.
3. Shestov D. O dvuh romanah A. Merdok. Merdok A. Pod set'yu. Dikaya roza. Moskva, 1989: 5 – 18.
4. Men'schikova E.V. Znachenie leksemy «rose» v romane A.Merdok «An Unofficial Rose». Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya: Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii Velikij Novgorod, 2009: 417 – 422.
5. Conradi P.J. Iris Murdoch: The Saint and the Artist. New York: St. Martin's Press, 1986.
6. Homutnikova E.A. Leksema «rose» v hudozhestvennom diskurse A. Merdok Konceptual'nye problemy literatury: hudozhestvennaya kognitivnost': materialy VI Mezhdunarodnoj nauchnoj zaochnoj konferencii. Rostov-na-Donu: IPO PI YuFU, 2012.
7. Oxford advanced learner's dictionary. Chief editor Sally Wehmeier. 7 edition. Oxford: Oxford University press, 2005.
8. Homutnikova E.A. Simvol: filosofskij i lingvisticheskie aspekty (na materiale yazyka anglijskoj i amerikanskoj literatury XX veka). Agrarnyj vestnik Urala. 2005/4 7 (137): 59 – 65.

Статья поступила в редакцию 23.03.17

УДК 811.161.1

Yin Xu, postgraduate, Philological Faculty, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia),
E-mail: andreiyin2014@yandex.ru

BUKOVNICA 1592: A RANGE OF REFERENCES. The article is dedicated to a hand-written treatise “Bukovnica” of Gerasim Vorbozomsky in the collection of 1592 (Russian State Library, f. 173.1, № 35, pp. 130–235), who remained out of the attention of researchers and hadn't been mentioned in fundamental works of Slavic-Russian philological tradition. Through a comparative analysis the article reveals the orientation of this treatise on a number of orthographic and grammatical guides on the conceptual and formal levels. Particular attention is paid to the study of complex quotations, taken by the author from the Holy Scripture, the creations of the Church fathers, and other types of text to justify ideas proclaimed in Bukovnica 1592. The results of the study allow to set the references used by the author, while working on his dictionary.

Key words: Slavic grammatical tradition, orthographic codification, grammatical codification, Old Church Slavonic, principle of anti-verse.

Инь Сюй, аспирант филологического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: andreiyin2014@yandex.ru

БУКОВНИЦА 1592 Г.: КРУГ ИСТОЧНИКОВ

В статье рассматривается дошедший до нас в сборнике 1592 г. рукописный трактат Буковница Герасима Ворбозомского (РГБ, ф.173.1, № 35, л. 130–235), который оставался за пределами внимания исследователей и не был упомянут в фундаментальных трудах по славяно-русской филологической традиции. На основе сопоставительного анализа раскрывается ориентация данного трактата, представляющего собой грамматический словарь, на ряд орфографических и грамматических руководств на концептуальном и формальном уровнях. Особое внимание уделяется изучению цитатного комплекса, заим-

ствованного автором из Святого Писания, творений отцов церкви и других типов текста для обоснования провозглашенных в Буковнице 1592 г. идей. Результаты проведенного исследования позволяют установить круг источников, использованных создателем при работе над данным словарем.

Ключевые слова: славянская грамматическая традиция, орфографическая кодификация, грамматическая кодификация, церковнославянский язык, принцип антистиха.

1. Аналитическая грамматическая кодификация церковнославянского языка путем систематизации языковых элементов и правил их выбора зарождается в XVI – XVII вв., о чем свидетельствует, в частности, появление грамматических описаний особого типа, который может быть условно определен как «грамматический (словоизменительный) словарь» [1, с. 69] или «словарь трудностей церковнославянского языка» [2, с. 40].

Ценным памятником грамматического описания такого типа является дошедший до нас в сборнике 1592 г. рукописный трактат, известный в истории славянской грамматической традиции под названием Буковница (РГБ, ф.173.1, № 35, л. 130–235) и предположительно атрибутируемый старцу Герасиму Воробозомскому [1; 3]. Важность этого словаря для истории развития славянской грамматической мысли обусловлена, в частности, тем, что Буковница 1592 г. позволяет с достаточной ясностью проследить филиацию идей, заимствованных автором из разных источников («Ѡ мнѡжествѣ ѿ ѡ ѡднѣствѣ», «Ѡна соѡществѣ книжнаго писма», «Ѡна соѡществѣ книжнаго писаниа», редакций «Ѡ ѡсмихъ чѣстѣхъ слова» и др.).

Буковница 1592 г. состоит из трех частей. В основу организации ее языкового материала положен принцип антистиха (принцип графо-орфографической дифференциации омонимичных форм в церковнославянском языке [4; 5]), в чем отражается основная проблема в славянской лингвистической рефлексии того времени – преодоление омонимии.

2. Первая часть этого грамматического словаря, по мнению исследователей [1, с. 68; 3, с. 292], представляет собой один из вариантов сочинения «Ѡ мнѡжествѣ ѿ ѡ ѡднѣствѣ» [6, с. 719–724]. Ориентация на этот трактат автор Буковницы отчетливо декларирует в своем кратком предисловии, где он определяет цель своего труда – изложение «по воѡквѣ ѡ ѡднѣствѣ ѿ ѡ мнѡжествѣ» (л. 130) и приводит взятые из трактата пары оппозиционных графем в виде ключа на первых листах рукописи (а – ѡ

, и – ѡ/ѡ, ѡ – ѡ, ѡ – ѡѡ, ѡ – ѡ, л. 130–137). В соответствии с заявленной концепцией объектом систематизации и кодификации в первой части Буковницы являются пары грамматических омонимов, «ѡ нѣж состѡѡ ѡднѣствѣ ѿ мнѡжествѣ» (л. 130), противопоставленных на орфографическом уровне, ср. И. ед.ч. // Р. мн.ч. глѡмѣнь – глѡмѣнь л. 133 об., И ед.ч. ж.р. // И=В мн.ч. с.р. жидѡвскаѡ – жидѡвскаѡ л. 136 об., Р. ед.ч. ж.р. // И=В мн.ч. ж.р. рѡшнѣмѡ – рѡшнѣмѡ л. 139, И ед.ч. м.р. страд. прич. // 1 л. мн.ч. наст. вр. ѡѡспѡлѣмѡ – ѡѡспѡлѣмѡ л. 142 об. 2410 таких пар автор располагает в алфавитном порядке («по воѡквѣ» (л. 130).

Однако способ реализации принципа антистиха, заданный в трактате «Ѡ мнѡжествѣ ѿ ѡ ѡднѣствѣ», в Буковнице был подвергнут переосмыслению и получил дальнейшее развитие. В словаре представлен расширенный репертуар орфографических оппозиций, выполняющих смысловоразличительные функции: помимо стандартного набора ѡ – ѡ, а – ѡ, ѡ – ѡѡ, ѡ – ѡ, нѣ – ѡ автор Буковницы вводит новые орфографические средства, задействуя в том числе скорописные начертания и надстрочные знаки: ѡ – ѡ (И ед.ч. // Р. мн.ч. врачѣвнѣнь – врачѣвнѣнь л. 132 об.); ѡ – ѡ (И ед.ч. ж.р. // И=В мн.ч. с.р. превѣжнѣнѡ – превѣжнѣнѡ л. 138 об.); з – з (И ед.ч. ж.р. // И=В мн.ч. с.р. жидѡвѣтѣнѡ – жидѡвѣтѣнѡ л. 136); ѡ – ѡ в префиксах типа ѡс – ѡсѡ, ѡс – ѡсѡ, ѡс – ѡсѡ (И ед.ч. притяж. прил. м.р. // Р. мн.ч. сущ. соѡѡѡднѣковѡ – соѡѡѡднѣковѡ мнѡгѡ л. 140 об.); оксия – вария (И ед.ч. м.р. страд. прич. // 1 л. мн.ч. наст. вр. рѡшнѣмѡ – рѡшнѣмѡ мѡ л. 139) [7].

Об ориентации первой части Буковницы 1592 г. на орфографическое руководство «Ѡ мнѡжествѣ ѿ ѡ ѡднѣствѣ» свидетельствует и состав противопоставленных грамматических омонимов. Примеры омонимичных форм, приведенные в трактате «Ѡ мнѡжествѣ ѿ ѡ ѡднѣствѣ», могли служить образцом для организации материала в первой части Буковницы. (см. таблица 1)

Таблица 1

Омонимичные формы

№	Омонимичные пары	«Ѡ мнѡжествѣ ѿ ѡ ѡднѣствѣ» (с. 720–721)	Буковница 1592 г.
[1]	И ед.ч. ж.р. // И=В мн.ч. с.р.	ѡггльскаѡ – ѡггльскаѡ	блѡга – блѡгаѡ (л. 131)
[2]	Р ед.ч. ж.р. // И=В мн.ч. ж.р.=В мн.ч. м.р. прил.	ѡггльскѡ – ѡггльскимѡ	дрѣвнѡ – дрѣвнымѡ (л. 134 об.)
[3]	Т ед.ч. // Д мн.ч. сущ.	ѡггломѡ – ѡггломѡ	глѡсомѡ – глѡсомѡ (л. 133)
[4]	Т ед.ч. // Д мн.ч. прил.	ѡггльскѡ – ѡггльскимѡ	горѡнѡ – горѡнымѡ (л. 133)
[5]	Р ед.ч. ж.р. // И=В мн.ч. ж.р.	ѡзѡжнѡ – ѡзѡжнѡ мѡжнѡ – мѡжнѡ	рекнѡ – рекнѡ (л. 139) темнѡнѡ – темнѡнѡ (л. 141 об.)
[6]	И ед.ч. // Р. мн.ч. сущ.	ѡзѡжнѡ – ѡзѡжнѡ ѡгнѡ – ѡгнѡ ѡггльскаѡ – ѡггльскаѡ	горѡнѡ – горѡнѡ (л. 133 об.) женѡхѡ – женѡхѡ (л. 136) греѡвѡ – греѡвѡ (л. 133 об.)
[7]	И ед.ч. // И=В мн.ч. сущ.	ѡгнѡ – ѡгнѡ	гранѡ – гранѡ (л. 133)
[8]	Р ед.ч. ж.р. // И=В мн.ч. ж.р. =В мн.ч. м.р. прил., прич.	блѡвѡнѡ – блѡвѡнѡ блѡжѡнѡ – блѡжѡнѡ	данѡ – данѡ (л. 134) вѡжѡнѡ – вѡжѡнѡ (л. 131 об.)
[9]	И ед.ч. ж.р. // И мн.ч. м.р. прич.	блѡвѡнѡ – блѡвѡнѡ	гласѡнѡ – гласѡнѡ (л. 133)

Вместе с тем создатель Буковницы расширяет набор грамматических позиций, вовлеченных в противопоставление. В частности, Буковница предписывает графико-орфографическое разграничение таких форм, не имеющих аналогов в трактате «*Ѡ мнѡжествѣ ѿ ѡ единствѣ*», как, например, Р ед.ч. // В мн.ч. суш. *гѡдѣа – гѡдѣа* (л. 133); И ед.ч. м.р. страд. прич. // 1 л. мн.ч. наст. вр. *высѣмь – высѣмь* (л. 132) и др.

Если в трактате «*Ѡ мнѡжествѣ ѿ ѡ единствѣ*», направленном на теоретическое обоснование принципа антистиха и призывающем к его соблюдению во избежание повреждений канонического текста, единичные пары омонимичных форм выступали лишь в качестве иллюстраций, в Буковнице, призванной внедрить орфографические оппозиции в практику книжного письма, грамматические омонимы являлись объектом систематизации и кодификации.

Автор Буковницы видит свою цель в том, чтобы выявить максимальный набор грамматических позиций, порождающих омонимию в церковнославянском языке. Поэтому пары контрастирующих единиц представлены в Буковнице не изолированно, они объединены в своего рода формообразовательные (или словообразовательные) гнезда. Проведенное нами исследование показало, что Буковница насчитывает 942 подобных словарных гнезда, среди которых доминируют три структурных типа.

I. Существительные мужского рода и притяжательные прилагательные образуют восьмичленные гнезда, включающие четыре пары оппозиций (всего 234 гнезда): [1] И ед.ч. // Р. мн.ч., [2] Т ед.ч. // Д мн.ч., [3] И ед.ч. притяж. прил. м.р. // Р мн.ч. суш., [4] Т ед.ч. притяж. прил. // Д мн.ч. притяж. прил.: [1] *женихъ – женихъ*, [2] *женихѡмъ – женихѡмъ*, [3] *женихѡвъ – женихѡвъ*, [4] *женихѡвымъ – женихѡвымъ* (л. 136);

II. Прилагательные (286 гнезд) и причастия (254 гнезда) образуют преимущественно гнезда, содержащие три оппозиции: [1] Т ед.ч. // Д мн.ч., [2] И ед.ч. ж.р. // И=В мн.ч. с.р., [3] Р ед.ч. ж.р. // И=В мн.ч. ж.р.=В мн.ч. м.р. [1] *бѣлымъ ѡдѣнемъ – бѣлымъ мнѡ-*

гымъ, [2] *бѣлаа – бѣлаа*, [3] *бѣлыа сѣа – бѣлыа ѡны* (л. 131). В гнездо действительных причастий настоящего и прошедшего времени может быть включена пара [4] И ед.ч. ж.р. // И мн.ч. м.р., например, [1] *ѡлюцимъ – ѡлюцимъ*, [2] *ѡлюциаа – ѡлюциаа*, [3] *ѡлюциѣа – ѡлюциѣа*, [4] *ѡлюци ѡна ѡдѣна – ѡлюцие ѡны* (л. 130). У страдательных причастий настоящего времени эта базовая структура может быть расширена за счет пары [5] И ед.ч. м.р. страд. прич. // 1 л. мн.ч. наст. вр., например, [5] *достигаемъ – достигаемъ*, [1] *достигаемымъ – достигаемымъ*, [2] *достигаемаа – достигаемаа*, [3] *достигаемыа – достигаемыа* (л. 134 об.);

III. Существительные женского рода образуют четырехчленные гнезда из двух пар (149 гнезд): [1] И ед.ч. ж.р. // И=В мн.ч. ж.р., [2] Р ед.ч. ж.р. // И=В мн.ч. ж.р. (= И мн.ч. м.р.): [1] *темница ѡна – темница мнѡгы*, [2] *темница тоа – темница* (л. 141 об.).

3. Принцип антистиха находит свое отражение и в семантической оппозиции «священное – профанное», которая имеет чрезвычайно важное значение для книжников того времени и выражается в противопоставлении написания одних и тех же слов под титлом и без титла [4]. На полях первой части Буковницы, близких к переднему обрезу, даются правила написания слов под титлом (лл. 130–134, 136, 138–140, 142, 143, 145, 146, 149) и приводятся примеры в соответствии с буквами, с которых начинаются оппозиционные словоформы на данных листах.

Можно полагать, что при работе над данным разделом, автор одновременно прибегает к двум источникам: «*Ѡ мнѡжествѣ ѿ ѡ единствѣ*» [6, с. 707–719] и «*Ѡ мнѡжествѣ ѿ ѡ единствѣ*».

Как и в орфографическом руководстве «*Ѡ мнѡжествѣ ѿ ѡ единствѣ*» [6], правила употребления титла в Буковнице являются правилами оstenсивного типа, представляя собой перечисление слов, которые пишутся «*по взмѣтѣ*» или, напротив, «*складомъ*» (л. 131 об.). Набор этих слов в Буковнице и их интерпретация во многом аналогичны представленным в руководстве «*Ѡ мнѡжествѣ ѿ ѡ единствѣ*» [6]. Ср.:

Буковница 1592 г.	« <i>Ѡ мнѡжествѣ ѿ ѡ единствѣ</i> »
<p><i>вѣкъ хрѣта бѣа ѿ вѣчство ѡго ѿ вѣчѣ</i> <i>бѣомѣрь, сѣце пиши! владыкъ земны</i> <i>ѿвладычествъ ѿхъ, пиши прѣсто.</i> (л. 132)</p>	<p><i>вѣкъ хѣ бѣа нашего ѿ вѣчствѣе ѡго ѿ</i> <i>вѣчѣ всеа твѣри чѣтѣишѣю прѣчѣю</i> <i>вѣцѣ сѣце пиши. ѿ вѣкъ ѡмѣже ѡ вѣки</i> <i>всеа твѣри вѣченъ вѣсть ѡплскѣи</i> <i>жрѣбѣи паствы радѣи ѿ оуѣтльства,</i> <i>сѣце же пиши. вѣко сѣбѣи, почитѣа ѡго</i> <i>ѡко вѣѣа слѣжитѣа. владыкъ земскѣи</i> <i>ѿ владычествѣа ѿхъ пиши прѣсто.</i> (с. 709)</p>
<p><i>рѣтво хрѣтово ѿ рѣтво вѣи ѿ рѣтво</i> <i>прѣчи ѿ ѡанна ѿпрѣчѣа сѣѣ рѣтѣа</i> <i>пиши сѣа покрѣто ! рождѣство же</i> <i>ѿродово ѿ прѣчѣа зѣѣ царѣи ѿ</i> <i>чѣловѣкъ рождѣнѣа пиши складомъ не</i> <i>покрѣван.</i> (л. 139)</p>	<p><i>рѣтво хѣо ѿ рѣтво прѣчѣа вѣа ѿ</i> <i>рѣтво ѿ ѡанна прѣчи гѣна покрѣто</i> <i>пиши. рѣѣство же посрѣдѣи складомъ</i> <i>пиши. тако ѿ рождѣство безѣѣднаго ѿ</i> <i>родѣ ѡнѣ не покрѣван.</i> (с. 713)</p>

зрѣи, кси, ѿ дрѣвнѣи ѿилосѡфѣ в началѣ слога и в слога писанѣ не прѣлѡхѣ, понеже не ѿдержно в слога, нѡ токомо в числѣхъ пишесѣ понеже численѣа бѣжа. (л. 153)	зѣи же ѿ дрѣвнѣи ѿилосѡфѣ не прѣлѡхомъ писати в началѣ, точию в слога и в концѣ, нѡ сѣе в произволѣ. (с. 718)
--	--

К трактату «ѡ мнѡжествѣ и ѡ едѣнствѣ» восходит содержащийся в этом разделе Буковницы призыв к адресату разграничить а) грамматические омонимы единственного и множествен-

ного и б) сакральные и профанные лексические омонимы, [3, с. 293]. Ср.:

Буковница 1592 г.	«ѡ мнѡжествѣ и ѡ едѣнствѣ»
знѣи брѣте сѣа, едѣнство ѿ мнѡжества зѣло мнѡгѡ раньствѣет! такоже и стѡсть ѿ посрѣнаго пѣчеже ѿ ѿпѣшаго! (л. 133) кѡлми велико имѣтѣ растоѡнѣе чѣтѡта ѿ скѣрны! тако мнѡ раньствѣет. и едѣнство ѿ мнѡжества. (л. 134)	видиши ли, господѣне, ѣко зѣло мнѡго разньствѣютъ едѣнство ѿ двѡйствѣнаго. мнѡжайшо же пѣче мнѡжественѡе ѿ едѣнствѣнаго и двѡйствѣнаго во всемѣ. тако же и стѣсть и посрѣднее и ѿпадѡе зѣло мнѡго разньство имѣтъ междѣ себѣ. (с. 721)

Аналог обращения к писцам о необходимости ответственно-го отношения к своим профессиональным обязанностям обнару-

живается в обоих привлеченных создателем Буковницы источниках. Ср.:

Буковница 1592 г.	«Ѣла соуществѣ книжнаго писма»	«ѡ мнѡжествѣ и ѡ едѣнствѣ»
не ѿвращѣи ѿ сѣхъ главы своѣа полагаѣа сѣа ни во чѣто. нѡ ѣко ѿ сѣа ѿ невѣрежѣнѣа възспранѣвъ и слѣпотѣ лѣности ѿтрѣсѣши, и ѿ глѣбѡкѣа прѡпасти невѣдѣнѣа ѿскочѣвъ, и чиѡвственѣмъ присовокѣпѣвъ ѡѣмныѣ сѣи	не ѿвращѣи ѿ сѣ главы своѣа, полагаѣа сѣа ни во чѣто, нѡ ѣко ѿ сѣа ѿ невѣрежѣнѣа воспранѣвъ и слѣпотѣ лѣности ѿтрѣсѣши, и ѿ глѣбѡкѣа прѡпасти невѣдѣнѣа ѿскочѣвъ, к чиѡвственѣмъ присовокѣпѣвъ ѡѣмныѣ	не ѿвращѣи ѿ сѣхъ главы своѣа, полагаѣа сѣа ни во чѣтоже, нѡ ѣко ѿ сѣа ѿ невѣрежѣнѣа воспранѣвъ и слѣпотѣ лѣности ѿтрѣсѣши и ѿ глѣбѡкѣа прѡпасти невѣденѣа ѿскочѣвъ и чиѡвственѣмъ присовокѣпѣвъ ѡѣмныѣ сѣи

<p>Ѡчи вѣрѹ ѣмь внимані прилѣжно, ѱ пиши расмѣтриваа бжѣтвена словеса, писанаа в вѣрѹ ѱ во ѱстинѹ. (л. 132 об.)</p>	<p>сѱ ѡчи, вѣрѹ сѱмъ ѣмъ, внимані ѡ сихъ прилѣжно ѱ рассмотрѣа пиши бжѣтвенаа словеса, писаннаа в вѣрѹ ѱ во ѱстинѹ ѱ не нерадѱ ѡ сѱ, понѣже малое небреженіе великѱ вѣдъ ходѣтанствено бываѣтъ. (с. 708)</p>	<p>ѡчи, вѣрѹ сѱмъ ѣмъ, вонмѱ прилѣжно ѡ сихъ ѱ рассмотрѣа пиши бжѣтвенаа словеса писанаа в вѣрѹ ѱ во ѱстинѹ ѱ не нерадѱ ѡ сихъ, понѣже малое небреженіе, ѱкоже речеса, великѱ вѣдъ ходѣтайствено бываѣтъ. (с. 719–720)</p>
---	--	--

4. В послесловии Буковницы её автор декларирует ориентацию на трактат «Ѡ ѡсмихъ частѣхъ слова», указывая, что «...вѣдѣа выѣсть сѱ вѣсѣда, ѡ дамаскинѡѱ граматикѣн ѡ Ѡсмочастнаго разѡмѣнѱ ѡ пѣрвыа части слова сирѣчь ѡ ѱмани мѡжска женска сренѱго!» (л. 233). Ориентация на данный трактат проявляется главным образом в системе грамматических терминов и в организации парадигм во второй и третьей частях Буковницы, где приводятся списки прилагательных и причастий с набором их словоизменительных форм и указанием грамматических параметров каждой формы. Вторая и третья часть отличаются лишь способом подачи материала: если во второй части представлена начальная форма и набор флексий с последней буквой основы (любѱмъ ма мо мын маго момъ мы мѱ мыми мое мѡ мѡю – л. 164 об.), то в третьей

части все формы приведены полностью (вредѣнъ сѱ вредна сѱа вредно тѡ вредныи сѱ вреднаго тѡ вредномъ вредны вредныхъ вредными вредное ѡ вредне ѡ вредна сѱа – л. 191–191 об.). Парадигмы Буковницы построены в соответствии с парадигмой «застѣннаа разѡмѣнѱа», содержащейся в двух редакциях «осмочастия»: № 22 [6, с. 749–758] «Чѡѡ ѣсть ѡсмъ частѣи слова...» и № 24 [6, с. 760–767] «Ѡтѡго ѱѡанна Дамаскина ѡ ѡсми частѣ слова елика пише ѱ глѣ». Набор словоформ и их характеристика свидетельствуют о том, что вторая часть Буковницы, по всей вероятности, могла основываться на редакции № 22. Употребление же в третьей части Буковницы термина «Зватѣлство» для обозначения звательного падежа дает основания полагать, что её автор учитывал и опыт редакции № 24. Ср.:

2-я части Буковницы (л. 179)	3-я части Буковницы (л. 201–201 об.)	редакция № 22 (с. 750–751)	редакция № 24 (с. 763–764)
ѱстинѡе нарица́нїе ѣдѱна мѡжа вныи	сѡщѣе нарица́е мѡжскаго ѱманѣ крѡткѱи тѣ	ѱстиннѡе нарица́нїе мѡжскаго ѱмани бѣгословѣнныи	ѱстинное нарица́ние мѡжескомъ ѱмени дѡховныи
пома́новенїе едѱнаго внаго	пома́новенїе мѡжскаго ѱмани едѱнствено крѡткаго	пома́новѣнїе мѡжеска ѱмани бѣгове́разнаго	пома́новѣнїе ѱстинномъ ѱмени мѡжескомъ дѡвнаго
да́лнїе едѱномъ мѡжѹ вномъ	да́лнїе едѱномѹ мѡжѹ крѡткомъ	да́телство мѡжскаго ѱмани дѱвно́мъ	да́телство ѱстинномъ ѱмени мѡжескомъ дѡвно́мъ
нарица́етъ мно́гѱ мѡжен вны	ѱма́новѱнїе мно́гѱ моу́жен крѡткы тѣ	мно́жно нарица́нїе мѡжеска ѱмани чѡдны	мно́жественно нарица́нїе мѡжеска ѱстиннаго ѱмени дѡвовны

пома ^н овене ^н іе мнѡ ^г ы ^х хъ вны ^х	пома ^н овене ^н іе мнѡ ^н о крѡ ^т кы ^х хъ	пома ^н овене ^н іе мнѡ ^ж но мѡ ^ж ескаго ѳмени сп ^с енны ^х	мно ^ж ественно пома ^н овене ^н іе ѳстиннаго мѡ ^ж ескаго ѳмени дѡ ^х овны ^х
дѣ ^и ство мнѡ ^г ы ^м и вны ^м	дѣ ^и ство мнѡ ^г ы ^м и крѡ ^т кы ^м и	дѣ ^и ство мнѡ ^ж но мѡ ^ж ескаго ѳмани мнѡ ^г ы ^м и	_____
сѡ ^б ще ^е нарица ^н іе сре ^д наго ѳмани вно ^е	сѡ ^б ще ^е нарица ^н іе сре ^д наго ѳмани крѡ ^т ко ^е тѡ	сре ^д немѡ ѳмени ѳстинное нарица ^н іе бѣ ^ж твеное	сре ^д наго ѳмани ѳстинное нарица ^н іе прѣ ^в ное
в ^т орое на ^и ма ^н ованіе же ^н скаго ѳмани внѡ	_____	в ^т орое на ^ч ерт ^а ніе же ^н скаго ѳмени застѡ ^п ающѡ	_____
сѡ ^б ще ^е нарица ^н іе в ^т оромѹ на ^и ма ^н ованію же ^н скаго ѳмани внѡ ^ю	_____	ѳстинное нарица ^н іе в ^т оромѡ на ^ч ерт ^а нію же ^н скаго ѳмени чю ^д нѡ ^ю	_____
_____	зв ^а тѣ ^л ство мѡ ^ж еско ѡ ^к рѡ ^т ке тѣ ^и	м ^а ло нарица ^н іе мѡ ^ж еска ѳмани б ^л го ^ч тѣ ^и е	зв ^а тѣ ^л наго ѳстиннаго ѳмени прѣ ^в не
_____	зв ^а тѣ ^л ство же ^н ска ѳмени ѡ ^к рѡ ^т ка тѣ ^а	_____	_____

5. Обосновывая необходимость дифференциации омонимии на орфографическом уровне и ее внедрения в практику книжного письма, а также важность грамматического искусства, автор Буковницы использует стандартную тактику, к которой традиционно прибегают славянские книжники. Ее ярким примером могут служить предисловия к грамматике Лаврентия Зизания (Вильно, 1596, далее ГЗ) и к московскому изданию грамматики Мелетия Смотрицкого (1648, далее ГМ), где важность грамматического учения аргументируется ссылками на Священное Писание, творения отцов церкви и ряд других авторитетных источников (см. ГЗ: л. I об. – IV об.; ГМ: л. 1–44) [8; 9] Аналогичная «похвала кни^и» (л. 135 об.), содержащая поучения «ѡ^б вожествены^х писани^и

совокуплен^іо в^кр^ат^цѣ» (л. 130), в Буковнице дается в узких колонках листов 130–130 об., 135–135 об. В начале каждого фрагмента киноварью указан соответствующий источник.

Помимо традиционных библейских цитат (ср. «Пома^ніи п^ав^ла ап^ла гла^го^уща, ко^е сѡ^бщеніе свѣ^тл^у к^ъ тѣ^мѣ [2 Кор 6:14], і^и ц^ркви вѣ^ріи к^ъ ѳд^номѡ [2 Кор 6:16] и прѡ^чла» – л. 133), основной объем в этой части занимают слова Иоанна Златоуста, имя которого несколько раз фигурирует в соответствующих пассажах. Вариант, полностью совпадающий с текстом Буковницы, обнаружен нами в отрывке «Мысли из Иоанна Златоустого о книжном учении» (л. 227 об.–228) из «Сборника, скорописью XVII вѣка» (РНБ, ф. 588, № 1558, 252 листа). Ср.:

Буковница 1592 г.	Мысли из Иоанна Златоустого о книжном учении
злѡ ^у сѣ ^т ы, книжнаа премѣ ^д рост ^ь подобна сѡ ^л нечной свѣ ^т лости, нѡ ^и ѳ ^и сѡ ^л нечнѡ ^ю свѣ ^т лостъ темен ^ь ѡ ^б лакъ закрыва ^е ѡ ^и книжныа премѣ ^д рости всѣ ^а тѣ ^б а сѣ ^к рѣ ^т ити	Книжнаа прѣ ^м ростъ по ^д обна сѣ ^н чно ^ю свѣ ^т лости, но сѡ ^н ечнѡ ^ю свѣ ^т лостъ теме ^н ѡ ^б лакъ закрыва ^е . а книжныа прѣ ^м рости всѣ ^а тѣ ^б а сѣ ^к рѣ ^т ити не може ^т , и

не мѡжетъ; ꙗко ты възлюбленнѣ тѡ ради
 оучи́са понѣже оучѣнїе свѣтѣ естѣ ꙗко не
 оучѣнїе тма! двѣ, не оувѣдѣша ни
 разоумѣша въ тмѣ хѡдаѣтъ. злѡуты,
 свѣтѣ дневны́ сло́во естѣ кни́жное, ꙗко
 е́гоже лиши́вса беззѣмны́ ꙗки въ тмѣ
 хѡдитъ ꙗко погнѣнетъ въ вѣкы! вонми,
 ꙗкоже пчела падаѣтъ на мнѡ
 разлѣчны́ цвѣты, ꙗко съверѣтъ сла́достъ
 мевенѣю, ꙗко тогѡ ра́ любима́ естѣ
 всѣмн члѣкы, ꙗко славима́ царѣ, ꙗко князи.
 ꙗко силни́ о́не и велича́ются ꙗко прѡчыи
 къ зравѣю прилагѡуть; та́коже ꙗко ты
 члѣче, почитѡи сѣтъи́ кни́гы, ꙗко съверѣши
 себѣ слѡвеса́ бж҃ья ꙗко вѣмѣхъ въды
 морскыя! ꙗко вѣдѣши бж҃е́ любима́ ꙗко ѿ
 всѣхъ члѣкѣхъ сла́вимъ! Зри́ пти́ца даны́
 крилѣ, да вѣжа́ сѣтеи
 чело́вѣческыѣхъ, ꙗко члѣкѡ даны́
 бж҃ствены́я кни́гы да ꙗвѣжа́тъ кѡнен
 дѣла́вскыѣ; зло́ же ѿню ꙗко погнѣе́тъ дѣши
 е́же не почитѡи́ти кни́гъ; слы́ши же, какъ
 ти хѡли́ не чтѣ́ша кни́гъ, про́клати
 оу́клои́ющесѡ ѿ заповѣдеи́ твои́хъ, ꙗко
 злѣ́ осѡдѡса́. Оучѣнїе свѣтѣ, ꙗко неучѣнїе
 тма. злѡуты́ вни́маѣмъ оубо
 кни́жномъ прочитѡи́ю, ꙗко бѡ писѡи́ю
 вни́маѣши, ꙗко ꙗганѡ́е ти печѡ́ль всѡ

ты волюбленне того ра́ оучиса, поне
 о́чнне свѣтѣ естѣ, а не о́чнне тма
 естѣ. двѣ. не оувѣдѣша ни разоумѣша
 во тмѣ хѡдаѣтъ. злѡуты. свѣтѣ дневны́
 сло́во естѣ кни́жное а е́го лиши́вса
 беззѣмны́ ꙗки во тмѣ хѡди́ти и погнѣ́тъ во
 веки. [в]онми. [ѡ]ко пчела падаѣтъ на
 много разлѣчны́ цвѣты и собираѣтъ
 сла́ость мевѡнѣю и того ра́ любима́
 естѣ всѣмн члѣкы. и славима́ царѣ и
 князи. и силни́ о́не велича́ются а прочѣи
 къ здравѣю прилагѡу́. тако и ты члѣче
 почитѡи́ сѣтъи́ кни́ги и соверѣши себѣ
 сло́веса бж҃ия. ꙗко вѣмѣ воды морскыя.
 ꙗко вѣдѣши бж҃е́ любима́, ꙗко ѿ
 всѣхъ члѣкѣхъ сла́ви. пти́ца даны́ крилѣ да бежа́
 сѣтеи́ члѣчскыѣ. а члѣкѡ даны́
 бж҃ествены́я кни́ги да ꙗвѣжа́тъ кѡнен
 дѣла́вскыѣ. зло́ о́ню и погнѣ́тъ дѣши ꙗко не
 почитѡи́ти кни́гъ. про́клати
 оу́клои́ющесѡ ѿ заповѣдеи́ твои́хъ. и
 злѣ́ осѡдѡса́ нечтѣ́щенъ кни́гъ. о́чнне
 свѣтѣ а не о́чнне тма злѡуты
 [в]ни́маѣ оубо кни́гомъ прочитѡи́ю ꙗко
 бѡ писѡи́ю вни́маѣши ꙗко ꙗганѡ́е ти печѡ́ль.
 всѡ ꙗко даѣ́ ти сла́ость оубивѡ́е сло́во.
 вкореневаѣ́ дѡродѣ́те. не о́стѡлаѣ́
 вѡмѡтежи́ вѣцеи́ ꙗко оубѡреваѣ́ми

<p>жаѣтъ тебѣ сладоѣсть, оубиваѣтъ злобѣ, вкореневаѣтъ добродѣтель! не оставлѣтъ вѣмѣж и вещь ѿже ѿбоуреваемѣи стражѣтъ; море волнуѣтъсѧ ты же стѣшиною плаваѣши, ѿмаши бо корѣмѣю книжное прочитанѣе сеѧже не растерзѣтъ вещьмѣ ѿскоушенѣе; зри, прѣими книгѣ, ѿпрочитѧ часть знаѣмое ѧ невѣдомаго ѿдѣи к мудрѣишымѣ себѣ въпрашѧти, ѧще ѿ члѣвческаго оумѧ не прѣимѣш рѧзѣма, да бѣгѣ видѣтъ подвижанѣе твоѣ ѿподѧстѣ ти рѧзѣ, ѿ ѿсполни желанѣе твоѣ; (л. 130–130 об., 135)</p>	<p>стражаю море волнуѣтъсѧ. ты сѣ тишиною плаваѣши. ѿмаши бо кормчию книжное прочитанѣе. сеѧ не рѧтерзѧѣ вещь искѣшенѣе. [п]риними книгѣ и прочита частѣо знаѣмое а невѣдомаго и к мудрѣиши себѣ вопроша. ѧще ѿ члѣвческаго ѧма не прѣимѣши рѧзѣма. да бѣгѣ видѣтъ повизанѣе твоѣ и поѧстѣ ты рѧзѣ, и ѿспони желанѣе твоѣ... (л. 227 об.–228)</p>
--	--

Фрагмент, атрибутируемый создателем Буковницы «сѣмѣ
 нѣфонѣ» (л. 135), имеет параллели в двух сочинениях: «слово
 ста ѿца нѣфонѣа ѿ рѣсалѣѧ» (л. 43–44 об.) в редакции последней

четверти XV в. сборника «Измарагд» (РГБ, ф.304.1, № 203, 268
 листов) и «житѣи и хоженѣ сѣаго ѿца нашего нѣфонѣа» (л. 1–33)
 в Выголексинском сборнике [10]. Ср.:

Буковница 1592 г.	слово ста ѿца нѣфонѣа ѿ рѣсалѣѧ	житѣи и хоженѣ сѣаго ѿца нашего нѣфонѣа
<p>сѣго нѣфонѣа ѿкоже трѣба въпѣици сѣбираѣтъ вѣа своѧ, тако ѿбѣтвенѣи книгѣ чѣѣмы, сѣбираютъ пѣмыслѣ настрахѣ бѣѣи (л. 135)</p>	<p>ѿко бо трѣба свѣраѣтъ воѣ. тако книги чѣѣмы ѧгѣлы вѣѣа свѣраютъ (л. 44)</p>	<p>ѿко трѣба сѣбираѣтъ воѣ. мѣтва же творѣма сѣбираѣтъ ѧгѣлы вѣѣа. (л. 24)</p>

Однако следует подчеркнуть, что значительно большее
 сходство с этим фрагментом обнаруживается в Слове св. Ефре-

ма Сирина «како слѣшати книгѣ» (л. 9–10) из той же редакции
 сборника «Измарагд». Ср.:

Буковница 1592 г.	слово сѣго ефрема како слѣшати книгѣ
сѣго нѣфонта ꙗкоже трѣба възпѣюци сѣвирѣетъ вѣла своѣ, тако ꙗже вѣтвеныѣ книгы чѣтѣмы, сѣвирѣютъ пѣмыслы настрахъ вѣи (л. 135)	ꙗко во трѣба свираѣ вой. тако сѣаа словеса скажаема. ꙗглы вѣи сѣвожѣлаютъ. ... сѣаа во книги почитаемы. свираю помыслы на страхъ вѣи. кацѣмъ ѡбразомъ троуба възпѣюци въ вѣмъ рати. (л. 9)

Свою похвалу книге автор Буковницы заканчивает словами, восходящими к вступительной части сочинения «Книга глѣма ꙗковъ» (РГБ, ф.304.1, № 772, л. 202–335), в которую с некото-

рыми дополнениями вошел текст из «Мерила Праведного» [11, с. 26]. Ср.:

Буковница 1592 г.	«Книга глѣма ꙗковъ»
ꙗковъ жидовина, зри, сѣаа книга мѣрило прѣное ꙗже ѣ истинныи свѣтъ ꙗже оумъ, ѡко словеси, зерцало совести, тѣмъ свѣтило, слѣпотѣ вожь, припѣтѣ оумъ, сокровѣ ражѣ, прикрѣтъ помыслъ, пастырь стадоу, кораблю кормникъ, вожѣ ловець, татѣ песъ, вранѣ соколъ, нетѣпыремъ сонце, ѡко квасъ, червѣмъ соль, древоу секѣра, оумъ крѣпостъ, слову хитрость; (л. 135 об.)	Сѣаа книга мѣрило прѣное. ꙗже ѣ истинныи. свѣтъ и оумъ. ѡко словеси. Зерцало свѣсти. тѣмъ свѣтило. слѣпотѣ вожь. припоутенъ оумъ. сокровенъ ражѣ. прикрѣтъ помыслъ. пастырь стадоу. кораблю кормникъ. волкомъ ловець. татѣ песъ. воронамъ соколъ. нетѣпырѣ сонце. ѡкоу квасъ. червѣмъ соль. древоу секира. оумоу крѣпость. слову хитрость. (л. 202–202 об.)

В приписке на л. 131 об. с ссылкой «ꙗсаа, ѣ» в Буковнице цитируется второе слово из «Слов подвижнических» преп. Исаака

Сирина «ѡ благодарѣнѣи бѣѣ, въ немъже и ѡглашенѣа главѣизненна» [12]. Ср.:

Буковница 1592 г.	Слово ѣ
ꙗсаа, ѣ блѣгодарѣнѣе рече прѣемлющаго подвижи дающаго ѣже дати дарѡванѣа бѣлаша пѣрвыхъ, ꙗже не блѣгодарѣи ѡ малыѣ ꙗже великыѣ лѣжѣ естъ ꙗже неправедѣ. ѣи тако воистѣнѣ. (л. 131 об.)	Блѣгодарѣнѣе прѣемлющаго пошѣрѣетъ дающаго ѣже дати дарѡванѣа бѣлаша пѣрвыихъ. Не блѣгодарѣи ѡ мѣншихъ, и ѡ бѣлшихъ лѣжѣ естъ и неправеденъ. (л. 4)

Проведенное исследование позволяет расширить круг источников, использованных автором при создании Буковницы 1592 г. В целом этот грамматический словарь является реализацией и развитием идей различных предшествующих опытов описания и кодификации книжного языка, среди которых не только орфографическое руководство «*О мнѣхъ и ѡ ѡднѣхъ*», но и такие филологические сочинения, как «*Бѣла соуществъ книжнаго писма*» и «*О ѡсмѣхъ чѣстѣхъ слова*». Для обоснования значимости этих идей для книжно-языковой деятельности создатель

Буковницы привлекает широкий диапазон источников, в том числе творения отцов церкви. Сам факт появления грамматического словаря такого рода со всей очевидностью свидетельствует, что ключевой проблемой славянской лингвистической рефлексии с XVI в. являлась дифференциация омонимичных форм. Впоследствии на решение этой же проблемы посредством реализации принципа антистиха будет нацелена и нормализация церковнославянского языка в аналитических грамматиках Лаврентия Зизания и Мелетия Смотрицкого.

Библиографический список

1. Аксенова Е.А. Важный памятник средневековой грамматико-лексикографической традиции (текстологический и акцентологический анализ) *Советское славяноведение*. 1981; 1: 66 – 77.
2. Кузьмина Е.А. «Словарь трудностей» церковнославянского языка XVII в. *Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология*. 2016; 2: 40 – 50.
3. Живов В.М. Буковница 1592 г. и ее место в истории русской грамматической мысли *The Language and Verse of Russia / In Honor of Dean S. Worth*. Москва: Восточная литература РАН, 1995: 291–303 (UCLA Slavic Studies. New Series. Vol. II).
4. Кузьмина Е.А. Антистих. *Православная энциклопедия*. Москва: Церковно-научный центр «Православная энциклопедия», 2001; Т. II: 549 – 553.
5. Кузьмина Е.А. Принцип антистиха в славянской грамматической традиции *Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология*. 2011; 5: 36 – 55.
6. Ягич И.В. Рассуждения южнославянской и русской старины о церковнославянском языке. *Исследования по русскому языку*. Санкт-Петербург, 1885–1895; Т. I: 289 – 1023.
7. Инъ Суй Особенности реализации принципа антистиха в Буковнице 1592 г. *Славянские языки и культуры в современном мире: III Международный научный симпозиум: Труды и материалы*. Москва: МАКС Пресс, 2016: 89 – 91.
8. Кузьмина Е.А., Ремнева М.Л. Предисловие *Грамматики Лаврентия Зизания и Мелетия Смотрицкого*. Москва: Издательство Московского университета, 2000: 3 – 19.
9. Кузьмина Е.А. «Цитатное пространство» предисловия к грамматике 1648 г.: концепция и структура. *Сибирский филологический журнал*. 2011; 3: 64 – 73.
10. *Выголексинский сборник*. Под редакцией С.И. Коткова. Москва: Наука, 1977.
11. Вершинин К.В. *Мерило Праведное как памятник древнерусской книжности и права*. Диссертация ... кандидата исторических наук. Москва, 2011.
12. *[Слова] иже во святыхъ Отца нашего Аввы Исаака Сврѣна постника и отшелника*. В Типографии Схимонахъ Митрофанъ, 1812.

References

1. Aksenova E.A. Vazhnyj pamyatnik srednevekovoj grammatiko-leksikograficheskoy tradicii (tekstologicheskij i akcentologicheskij analiz) *Sovetskoe slavyanovedenie*. 1981; 1: 66 – 77.
2. Kuz'minova E.A. «Slovar' trudnostej» cerkovnoslavyanskogo yazyka XVII v. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 9. Filologiya*. 2016; 2: 40 – 50.
3. Zhivov V.M. Bukovnica 1592 g. i ee mesto v istorii russkoj grammaticheskoy mysli *The Language and Verse of Russia / In Honor of Dean S. Worth*. Moskva: Vostochnaya literatura RAN, 1995: 291–303 (UCLA Slavic Studies. New Series. Vol. II).
4. Kuz'minova E.A. Antistih. *Pravoslavnaya 'enciklopediya*. Moskva: Cerkovno-nauchnyj centr «Pravoslavnaya 'enciklopediya», 2001; T. II: 549 – 553.
5. Kuz'minova E.A. Princip antistitha v slavyanskoj grammaticheskoy tradicii *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 9. Filologiya*. 2011; 5: 36 – 55.
6. Yagich I.V. Rassuzhdeniya yuzhnoslavyanskoy i russkoj stariny o cerkovnoslavyanskom yazyke. *Issledovaniya po russkomu yazyku*. Sankt-Peterburg, 1885–1895; T. I: 289 – 1023.
7. In' Syuj Osobennosti realizacii principa antistitha v Bukovnice 1592 g. *Slavyanskije yazyki i kul'tury v sovremennom mire: III Mezhdunarodnyj nauchnyj simpozium: Trudy i materialy*. Moskva: MAKSS Press, 2016: 89 – 91.
8. Kuz'minova E.A., Remneva M.L. Predislovie *Grammatiki Lavrentiya Zizaniya i Meletiya Smotrickogo*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2000: 3 – 19.
9. Kuz'minova E.A. «Citatnoe prostranstvo» predisloviya k grammatike 1648 g.: koncepciya i struktura. *Sibirskij filologicheskij zhurnal*. 2011; 3: 64 – 73.
10. *Vygoleksinskij sbornik*. Pod redakciej S.I. Kotkova. Moskva: Nauka, 1977.
11. Verшинin K.V. *Merilo Pravednoe kak pamyatnik drevnerusskoj knizhnosti i prava*. Dissertaciya ... kandidata istoricheskikh nauk. Moskva, 2011.
12. *[Slova] izhe vo svyatyh' Otca nashego Avvy Isaaka Svrina postnika i otshelnika*. V Tvopografii Shimonah' Mitrofan', 1812.

Статья поступила в редакцию 12.05.17

УДК 81'36=512.31

Darzhayeva N.B., Cand. of Sciences (Philology), senior researcher, Institute for Mongolian Buddhist and Tibetan Studies of SD of RAS (Ulan-Ude, Russia), E-mail: dnadezhda@mail.ru

ABOUT THE POLYPREDICATIVE CONSTRUCTIONS WITH SYNTACTIC WORD *KHADA* IN THE BURYAT LANGUAGE.

In the article for the first time in Buryat linguistics all constructions with the syntactic word *khada* are considered for the purpose of the systemic characteristic. The author suggests four separate constructions instead of one polysemantic construction. By means of a method of structural modeling all set of concrete speech realization of these constructions is presented in the form of the abstract scheme in which the structure and semantics of this set are clearly designated. Conditions of realization of causal, conditional and concessive meanings are revealed. The researcher characterizes structural, lexical, grammatical and semantic features of each construction. In addition, the meaning of the realized condition is clarified and distinguished. As a result of the research each construction finds its own place among one-structural constructions, and in the general system of constructions of conditionality.

Key words: polypredicative syntax, structural modeling, conditional subordinate clauses, causal subordinate clauses, Mongolian languages.

Н.Б. Даржаева, канд. филол. наук, с.н.с отдела языкознания Института монголоведения, буддологии и тибетологии СО РАН, г. Улан-Удэ, E-mail: dnadezhda@mail.ru

О ПОЛИПРЕДИКАТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЯХ СО СЛУЖЕБНЫМ СЛОВОМ ХАДА В БУРЯТСКОМ ЯЗЫКЕ

В этой статье впервые в бурятоведении с целью системной характеристики рассматриваются все конструкции со служебным словом *хада*. Вместо одной многозначной конструкции автор предлагает выделять четыре отдельные конструкции. С помощью метода структурного моделирования все множество конкретных речевых реализаций этих конструкций представляется в виде абстрактной схемы, в которой четко обозначаются структура и семантика этого множества. Раскрываются условия реализации причинного, условного и уступительного значений, характеризуются структурные, лексико-грамматические, семантические особенности каждой конструкции. Кроме того, уточняется и выделяется значение реализованного условия. В результате исследования конструкции находят своё место как среди одноструктурных конструкций, так и в общей системе конструкций обусловленности.

Ключевые слова: полипредикативный синтаксис, структурное моделирование, условные придаточные, причинные придаточные, монгольские языки.

Полипредикативные конструкции со служебным словом *хада* достаточно широко используются в речи бурят. Они выражают различные отношения из сферы обусловленности: причину, условие и уступку. Однако ни в синтаксической литературе, ни в грамматиках и учебниках не описываются сколько-нибудь ясно критерии их различения, а также передаваемые оттенки смысла [1; 2; 3]. Со структурно-семантической точки зрения впервые конструкция со служебным словом *хада* была описана в монографии Е.К. Скрибник [4]. Она выделяет одну конструкцию и её семантику определяет как «...условно-причинную; ведущим вариантом является причинный, но возможны значения причинное с оттенком несоответствия ожиданиям (ср. рус. *раз*), условное, ирреально-условное и уступительное. Конкретизация значения происходит за счет лексического и грамматического наполнения модели» [4, с. 129]. Здесь мы видим не одну многозначную конструкцию, а четыре отдельные конструкции, так как каждое выделенное нами значение имеет свое формальное выражение. При выделении самостоятельных значений мы придерживаемся положения Грамматики конструкций Ч. Филлмора [5] и А. Голдберг [6; 7] о том, что определяющую роль в формировании значения конструкции играет семантика составляющих ее компонентов, но не сумма их значений, а результат «взаимодействия компонентов на всех уровнях – от просодического до лексико-семантического и прагматического» [8, с. 14]. Детальное структурно-семантическое исследование этих конструкций, во-первых, облегчит процесс обучения синтаксису бурятского языка, во-вторых, будет способствовать новому теоретическому и терминологическому осмыслению вновь выявленных значений, а также упорядочению отношений как между самими конструкциями, так и между конструкциями в составе семантических групп конструкций обусловленности.

Материалом исследования послужила выборка полипредикативных предложений бурятского языка со служебным словом *хада*, насчитывающая более 450 единиц. Сплошная выборка примеров производилась из произведений художественной литературы, из грамматик и учебных пособий, а также были использованы ресурсы Бурятского корпуса (<http://web-corpora.net/BuryatCorpus/search/?interface=language=ru>) [9].

Во всех обсуждаемых конструкциях в зависимой части субъект оформляется родительным падежом, служебное слово *хада* может принимать аффиксы субъектного притяжения (-*аа*, -*нь*): [(N-GEN↔) V-PC-(NEG)/N *хада*-POSS) (ГПЕ)] 'поскольку' [(N-GEN↔) V-AA-(NEG) *хада*-POSS) (IMP, Vfin-FUT)] 'раз' [(N-GEN↔) V-AA-(NEG) *хада*-POSS) (Vfin-FUT)] 'если (бы)' [(N-GEN-(*шье*)↔) V-AA-(*шье*) *хада*-POSS (Vfin-FUT)] 'хоть'

Что касается различий, то они в первую очередь имеют отношение к главному предикату: в конструкциях условия и уступки он выражается глагольными формами будущего времени, редко настоящего. Далее конструкции различаются причастными формами, оформляющими зависимый предикат: в конструкции причины употребляются практически все причастные и именные формы, а в остальных – причастие настоящего-прошедшего времени на -*АА* (прописными буквами обозначается сингармоническая вариативность). Также в конструкции уступки необходима уступительная частица -*шье*, присоединяемая либо к имени, либо к причастной форме.

Анализ самой частотной конструкции со значением причины показал, что чаще всего зависимый предикат выражается причастием прошедшего времени на -*hАн* и многократным на -*даа*:

- (1) *Хоёр-ой-нь урда-нь яба-лса-һан хада*
два-gen-poss3 впереди-poss3 идти-soc-pc.pst pcl

газаршан-шье хэрэг-гүй бай-гаа.
проводник-pcl нужда-neg aux-pc.prs[3sg/pl]
'Поскольку двое из них шли впереди, и проводник то был не нужен' (А. Ангархаев *Уер*) [9].

Здесь выражается собственно причинное значение: «придаточная часть сообщает о непосредственной истинной причине того, о чем говорится в главной части» [10, с. 577]. Однако в «Грамматике бурятского языка. Синтаксис» 1962 года говорится только о многократном причастии: «Сочетание причастия на -*даа* с *хада* показывает достоверность причины:

(2) *Тээд жэл ерз-хэ бури*
элдэб машиназэмсэг-эй
но год приходить-pc.fut pcl
разный машинаорудие-gen
элбэг боло-жо бай-даа хада,
балай-шье һанаа
много становиться-cvb aux-pc.hab pcl
не очень мысль
зобо-гдо-но-гүй
мучиться-pass-prs-neg[3sg/pl]

'Да, нет нужды беспокоиться, потому что с каждым годом появляется все больше разных машин' (глоссирование наше) [1, с. 145].

С причастием будущего времени на -*хА*:

(3) *Эдгээ-хэ хада-нь зүбшөө-хэ-л*
даа
выздоровлять-pc.fut pcl-poss3 разрешать-pc.fut-pcl pcl

'Поскольку выздоровеет, придется разрешить' (Б. Шойдоков *Дайсанай ара талада*) [9].

Именные сказуемые в зависимой части показывают, что следствие обусловлено некоторой вневременной, постоянной характеристикой:

(4) *Би поэт хад-аа Гончик Романов-ай*
энээ-хэн эхин
я поэт pcl-reflГ. P-gen
этот-dim первый
алхам-ые элир-үүл-хэ гэжэ
оролдо-но-б
шаг-acc выясняться-caus-pc.fut comp
стараться-prs-1sg

'Поскольку я поэт, стараюсь показать этот первый шаг Гончика Романова' (С. Ангабаев *Үндэр наран*) [9].

Среди бурятских конструкций причины эта конструкция является одной из базовых, и поэтому широкоупотребительной.

Значение конструкции с причастием настоящего-прошедшего времени на -*АА* определить нелегко, поскольку она занимает промежуточное звено между собственно причинными и условными конструкциями. Так, в «Грамматике бурятского языка. Фонетика и морфология» такие предложения характеризуются как условные сложноподчиненные предложения [11, с. 326]. Е.К. Скрибник определяет это значение как «причинное с оттенком несоответствия ожиданиям» [4, с. 129]. Действительно, в некоторых примерах прослеживается наличие такого оттенка, но далеко не во всех. Поскольку в зависимой части представлено в качестве веского аргумента реально произошедшее событие-условие, а в главной – обоснование следствия говорящим, то мы эту конструкцию относим к несобственно причинным. А значение, как нам представляется, соответствует русскому союзу *раз*, который передает «значение реализованного условия» [10, с. 581 – 582]. Это значение в зависимой части часто соотносится с формами императива в главной части:

(5)	Таара-ха Подходить-рс.fut	хүн-эй человек-gen	ушар-аа встретиться-рс.	Этот не мочь-рс.prs	работа-refl	заканчивать-cvb
prs	хада-нь	h a й н а -		хада-мнай, хамна-лса-набээ	үхибүү-д	ерэ-жэ
ар	ажалуу-гты, ажалла-гты			pcl-poss1pl	ребенок-pl	приходить-cvb
	pcl-poss3	x o p o -		помогать-soc-prs pcl		
шо	жить-imp2			‘Если мы не сможем закончить эту работу нашу, наверняка придут дети и помогут’ [2, с. 60].		
диться-imp2				В начальной позиции этой конструкции может стоять служебное слово хэрбээ (хэрбэээ) в качестве дополнительного маркера условных отношений:		
	‘Раз встретился подходящий человек, хорошо живите и трудитесь’ (А. Ангархаев <i>Үер</i>) [9]			(12) Хэрбээ гэртээ гэдэргээ		
(6)	Нютаг-аа	ер-ээ	хада-а	бус-аа	хада-нь, pcl	домой назад
хэды	Родина-refl	приходить-рс.prs	pcl-refl	возвращаться-рс.prs	pcl-poss3	
несколько	аабза-ш pcl-2sg	ночевать-prs даа!		гэжэ	хүгшөөдэй-дэ аба-наар	тэмдэг ойлго-хо
	‘Раз приехал на родину, переночуешь два-три дня!’ (Д. Эрдынеев <i>Хүлэг инсагаална</i>) [9]			старушка-dat	знак	давать-рс.prs
(7)	Танай	үнэн	үгэ-еэ	үг-өө	сomp	брат-суб
хада	Вы:gen	честный	слово-refl	дать-	‘Если возвратится назад домой, сразу поймет, что подал знак старушке’ (Б. Шойдоков <i>Дайсанай ара талада</i>) [9].	понимать-рс.fut[3sg/pl]
рс.prs	pcl			емая конструкция находится на периферии, встречается редко.		
	үлэ-хэ-л	бол-оо	гү-бу	И, наконец, конструкция со служебным словом хада с уступительным значением, которое вносит частица –шье.		
	даа...			(13) Боро хараан бол-оо-шье		
	оставаться-рс.fut-pcl	aux-рс.prs	q-1sg	хада-нь Гончог-Жамца лама		
	pcl			Сумерки	наступать-рс.prs-pcl	
	‘Раз Вы дали свое честное слово, мне придется остаться...’ (С. Цырендоржиев <i>Үбээдтэ – мэндэ</i>) [9].			pcl-poss3 Г.-Ж.		
	Как видно из примеров, событие главной части воспринимается говорящим как обязательное, порой вынужденное в связи с осуществлением события-условия зависимой части.			Марха Шоно	хоёр-ой	заа-хан
	Однако при сопровождении главного предиката, выраженного формами прошедшего времени, модальными словами (<i>ёһотой</i> ‘должно быть’, <i>бололтой</i> ‘вероятно’) и частицами (<i>бэээ</i> ‘по-видимому’, <i>гээшэ</i> ‘значит, следовательно’), акцентируется значение логического вывода, которое в «бурятском – это характеристика и причинных, и следственных конструкций» [12, с. 101]:			зам	М.Ш.	указывать-рс.
	(8) Отог-ой-нь ойро баа б-гай-н			пст	пути	терять-cv.neg
	Шалаш-gen-poss3	близко	мед-	шууд	яба-на.	
ведь-gen	приблизжаться-рс.prs			прямо	идти-prs[3sg]	
бай-хан	хада	нохой-нууд-ынь	ойро-нь	‘Хоть и наступили сумерки, лама Гончок-Жамцо идёт прямо, не сходя с пути, указанного Мархой и Шоно’ (Б. Санжин, Б. Дандарон <i>Заяанай зам</i>) [9].		
бай-хан	бололтой			Уступительная частица может также оформлять имя в зависимой части:		
aux-рс.pst	pcl	собака-pl-poss3	близко-poss3	(14) Би юун-эй-шье бол-оо хада,		
	вероятно		neg	заабол	Я	что-gen-pcl
	‘Раз медведь подошел близко к шалашу, значит, собак не было рядом, по всей видимости’ (С. Доржиев <i>Ажабайдалай жама ёһо</i>) [9].			непренеменно	случаться-рс.prs	pcl
(9)	Сэсэг-эй-нь	иигэ-жэ	урга-ш-оо	ошо-жо-л	хала-ха-б	
хада	Цветок-gen-poss3	prox-cvb	расти-intens-рс.prs	идти-cvb-pcl	aux-рс.fut-1sg	
prs	үни-хэн	бол-оо	гээшэ	‘Что бы ни случилось, я все равно пойду туда’ [3, с. 146].		
бэээ	давно-dim	aux-рс.prs	pcl	Среди уступительных конструкций конструкция со служебным словом хада также является малоупотребительной.		
pcl				Таким образом, полипредикативные конструкции со служебным словом хада(а) демонстрируют довольно широкий спектр значений обусловленности: причину, причину с реализованным условием, условие, уступку. Поскольку каждое значение имеет свои формальные особенности выражения, мы имеем все основания выделить для каждого из них отдельную конструкцию. Исследование показало, что из четырех конструкций базовой и широко используемой является конструкция со значением причины; затем следует конструкция причины с реализованным условием. Условная и уступительная конструкции относятся к периферии конструкций обусловленности.		
	‘Раз ее цветы так выросли, значит, много времени прошло’ (Ч. Цыдендамбаев <i>Түрэл нутагхаа холо</i>) [9].			Список глосс		
	Следующая конструкция выражает условные отношения: в зависимой части «обозначается такое исходное независимое положение дел (=условие), которому в случае его осуществления сопутствует другое, семантически зависимое положение дел (=следствие), обозначаемое в главной части [13, с. 234]. Принципиальное отличие этой конструкции – прочтение зависимого события как возможного (из контекста), а в главной предикативной единице – всегда формы будущего времени:			V- глагол, глагольная основа	INTENS- интенсивное действие	
(10)	Гарма,	дороһоонь		N- имя	SOC-совместн. действие	
түлхи.	Ун-аа		хада-нь	A- прилагательное	PST- прошедшее время	
	Г.	снизу толкай:imp2sg	падать-рс.	NOM- неопределенный падеж	PRS-настоящее время	
prs	тодо-жо	аб-а-хая	мэд-ээрэй.	GEN- родительный падеж	FUT- будущее время	
	подставлять-cvb	aux-cvb	aux-imp2	ACC- винительный падеж	PCL- частица	
	‘Гарма, толкай снизу. Если упадет, смотри, лови’ (С. Ангабаев <i>Голой эрьедэ</i>) [9]			DAT- дательно-местный падеж	PSTP- послелог	
(11)	Энэ	хүдэлмэр-еэ	дүүргэ-жэ	ABL- исходный падеж	REFL- притяжание	
яд-аа				INS- орудный падеж	POSS-личн. притяжание	
				COM- совместный падеж	CVB- деепричастие	
				PASS- страдательный залог, пассив	PC- причастие	
				DIM – уменьшительный суффикс		
				SG- ед. число		
				PL- мн. число		

Библиографический список

1. Бертагаев Т.А., Цыдендамбаев Ц.Б. *Грамматика бурятского языка. Синтаксис*. Москва: Издательство Восточной литературы, 1962.
2. Шагдаров Л.Д. *Буряад хэлэн. Синтаксис*. Улан-Удэ: Бурятское книжное издательство, 1986.
3. Шагдаров Л.Д., Доржиев Д.-Н.Д. *Буряад хэлэн*. Улан-Удэ: Буряад нойм хэблэл, 1989.
4. Скрибник Е.К. *Полипредикативные синтетические предложения в бурятском языке*. Новосибирск: Наука, 1988.
5. Fillmore Ch., Paul K. and Catherine O'Connor (1988). *Regularity and Idiomaticity in Grammatical Constructions: The Case of let alone*. Language, Vol. 64, No 3. P. 501 – 538.
6. Goldberg A. *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.
7. Goldberg A. *Constructions at Work: The Nature of Generalization in Language*. Oxford University Press, 2006.
8. Рахилина Е.В. *Лингвистика конструкций*. Москва: Азбуковник, 2010.
9. *Бурятский корпус*. Available at: (<http://web-corpora.net/BuryatCorpus/search/?interface language=ru>)
10. *Русская грамматика Т. II Синтаксис*. Москва: Издательство «Наука», 1982.
11. *Грамматика бурятского языка. Фонетика и морфология*. И.Д. Буряев, М.Н. Орловская, А.А. Дарбеева и др. Москва: Издательство Восточной литературы, 1962.
12. Скрибник Е.К., Даржаева Н.Б. *Полипредикативные конструкции обусловленности в современном бурятском языке*. Улан-Удэ: Издательство БНЦ СО РАН, 2007.
13. Скрибник Е.К., Даржаева Н.Б. *Грамматика бурятского языка. Синтаксис сложного (полипредикативного) предложения*. Том I. Улан-Удэ: Издательство БНЦ СО РАН, 2016.

References

1. Bertagaev T.A., Cydenambaev C.B. *Grammatika buryatskogo yazyka. Sintaksis*. Moskva: Izdatel'stvo Vostochnoj literatury, 1962.
2. Shagdarov L.D. *Buryaad h'el'en. Sintaksis*. Ulan-Ud'e: Buryatskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1986.
3. Shagdarov L.D., Dorzhiev D.-N.D. *Buryaad h'el'en. Ulan-Ud'e: Buryaadaj nomoj h'eb'l'el*, 1989.
4. Skribnik E.K. *Polipredikativnye sinteticheskie predlozheniya v buryatskom yazyke*. Novosibirsk: Nauka, 1988.
5. Fillmore Ch., Paul K. and Catherine O'Connor (1988). *Regularity and Idiomaticity in Grammatical Constructions: The Case of let alone*. Language, Vol. 64, No 3. P. 501 – 538.
6. Goldberg A. *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.
7. Goldberg A. *Constructions at Work: The Nature of Generalization in Language*. Oxford University Press, 2006.
8. Rahilina E.V. *Lingvistika konstrukcij*. Moskva: Azbukovnik, 2010.
9. *Buryatskij korpus*. Available at: (<http://web-corpora.net/BuryatCorpus/search/?interface language=ru>)
10. *Russkaya grammatika T. II Sintaksis*. Moskva: Izdatel'stvo «Nauka», 1982.
11. *Grammatika buryatskogo yazyka. Fonetika i morfologiya*. I.D. Buraev, M.N. Orlovskaya, A.A. Darbeeva i dr. Moskva: Izdatel'stvo Vostochnoj literatury, 1962.
12. Skribnik E.K., Darzhaeva N.B. *Polipredikativnye konstrukcii обусловленности в современном buryatskom yazyke*. Ulan-Ud'e: Izdatel'stvo BNC SO RAN, 2007.
13. Skribnik E.K., Darzhaeva N.B. *Grammatika buryatskogo yazyka. Sintaksis slozhnogo (polipredikativnogo) predlozheniya*. Tom I. Ulan-Ud'e: Izdatel'stvo BNC SO RAN, 2016.

Статья поступила в редакцию 19.04.17

УДК 81-119

Bets M.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Novosibirsk State Drama School (Novosibirsk, Russia),
E-mail: vollens@mail.ru

CHARACTERISTICS OF VERBAL AND COGNITIVE PROCESS OF THE BILINGUAL LINGUISTIC PERSONALITY. The article describes the results of a study aimed at identifying the characteristics of the verbal and cognitive process of the bilingual linguistic personality. The work considers the concept of the bilingualism and problem aspects of this phenomenon. The characteristics of the linguistic personality, which are associated with cognitive activity and affect the formation of speech habits, are explained. The material of the study is answers to questions of 24 respondents, which help to understand in detail the mental processes caused by the bilingual perception of the linguistic reality. The subjectivism of the bilingual linguistic personality, the self-reflection of the verbal and cognitive process, helped to analyze the understanding of the process (which is often uncontrollable and therefore difficult to study), associated with translation and transition of one language to another in the mind of an individual.

Key words: linguistic personality, bilingualism, verbal and cognitive process, linguoculture.

М.В. Бец, канд. фил. наук, доц. Новосибирского государственного театрального института, г. Новосибирск,
E-mail: vollens@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БИЛИНГВАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

В статье описываются результаты исследования, направленного на выявление особенностей речемыслительной деятельности билингвальной языковой личности. Рассматривается понятие билингвизма, проблемные аспекты данного феномена. Объясняются характерные черты языковой личности, которые связаны с когнитивной деятельностью и влияют на формирование речевых навыков. Материалом исследования послужили ответы 24 респондентов на предложенные им вопросы, помогающие детально разобраться в ментальных процессах, обусловленных билингвальным восприятием языковой действительности. Субъективизм билингвальной языковой личности, рефлексия, направленная на осознание собственной речемыслительной деятельности, помогли глубже проникнуть в понимание процесса (который зачастую является неконтролируемым, а, следовательно, сложным для изучения), связанного с трансляцией и перехода одного языка в другой в сознании индивида.

Ключевые слова: языковая личность, билингвизм, речемыслительная деятельность, лингвокультура.

Современное развитие технологии, уровень образованности людей, открытость границ и возможность перемещаться из одной точки земного шара в другую становятся основополагающими причинами распространения билингвизма. Смешение культур и народов приводит к необходимости

выработке нового подхода овладения системой языка, которая, являясь открытой и гибкой, претерпевает изменения. Проникновение одной языковой культуры в другую влияет на носителей языка, изменяет их представление о коммуникации.

Коммуникация – одна из основных потребностей личности, которая обуславливает социальное здоровье, психо-эмоциональное развитие. Новые интернет-технологии позволили участвовать в коммуникативных процессах, участниками которых являются представители различных культур, что дополнительно мотивирует осваивать другой язык, следовательно, приобретает актуальность изучение феномена, именуемого билингвальной языковой личностью.

Для начала обратимся к теоретическому рассмотрению понятия «билингвизм». Существуют различные трактовки и понимания двуязычия. Традиционным принято считать определение У. Вайнрайха, согласно которому билингвизм предполагает «практику попеременного пользования двумя языками. Лица, осуществляющие эту практику, называются двуязычными или билингвами» [1, с. 22]. Таким образом, принимается во внимание, что «два или несколько языков находятся в контакте, если ими попеременно пользуется одно и то же лицо, а местом осуществления контакта являются индивиды, пользующиеся языком» [1, с. 22]. Из этого определения следует, что билингвизм предполагает сопоставимое владение личностью несколькими языками. Участие в коммуникативных процессах не вызывает трудностей, речемыслительная деятельность является продуктивной и информативной, что подтверждает В.Ю. Розенцвейг, предлагая следующее определение: «под двуязычием обычно понимается владение двумя языками и регулярное переключение с одного на другой в зависимости от ситуации общения» [2, с. 9 – 10]. Однако в этих суждениях авторы не говорят об уровне и качестве владения языками. В связи с этим в современной лингвистической науке существует два подхода по определению границ билингвизма.

Первый подход предполагает сопоставимые знания двух и более языковых систем. Такой теории придерживаются Ю.Д. Дешериев и И.Ф. Протченко, которые утверждают, что билингвизм «имеет дело с анализом соотношения структур и структурных элементов двух языков, их взаимовлияния, взаимодействия и взаимопроникновения на разных уровнях, разделах строя языка: фонологическом, морфологическом, синтаксическом, лексико-семантическом и стилистическом» [3, с. 28]. Данное определение основывается на явлении языковой интерференции, которое У. Вайнрайх объяснил как «переустройство моделей, являющееся результатом введения иноязычных элементов в те области языка, которые отличаются более высокой структурной организацией, например, ядро системы фонем, большая часть морфологии и синтаксиса, некоторые области словаря (обозначения родства, цвета, погоды и др.). Говорить о таких явлениях, как о заимствовании, т. е. как о простом дополнении к языковому инвентарю, было бы чрезмерным упрощением» [1, с. 22]. При таком подходе в сознании языковой личности происходит взаимопроникновение и слияние двух языковых систем в одну. В процессе речемыслительной деятельности граница между языковыми системами стирается, переход от одной системы к другой осуществляется быстро и неосознанно.

Согласно второму подходу «двуязычие в широком смысле – относительное владение вторым языком, умение в том или ином объеме пользоваться им в определенных сферах общения (научной, производственной, бытовой и т. п.). Последний тип двуязычия можно назвать неполным, частичным... Неполное, или частичное, двуязычие бывает самых различных градаций и распространено широко. Абсолютно одинаковое владение двумя языками, т.е. абсолютно полное двуязычие, по-видимому, встречается нечасто. Следовательно, при определении понятия двуязычия, очевидно, не следует придерживаться жестких формулировок» [4, с. 24–25]. Идея, высказанная Ф.П. Филиным, связана с изменениями, которые происходят в логике построения современного процесса коммуникации.

Е.М. Верещагин выделяет три уровня развития билингвизма: рецептивный (понимание речевых произведений, принадлежащих вторичной языковой системе), репродуктивный (умение воспроизводить прочитанное и услышанное) и продуктивный (умение не только понимать и воспроизводить, но и строить цельные осмысленные высказывания) [5]. Последний уровень связан с проникновением в сознании личности одной языковой системы в другую. Процесс коммуникации при таком типе билингвизма является непринужденным и естественным. Языковая личность не испытывает трудности при построении высказывания, формулировании мыслей. Наблюдается беглость устной и письменной речи. Отсутствуют ошибки, которые затрудняют понимание говорящего реципиентом.

Изучение двуязычия неразрывно связано с рассмотрением вопроса, посвященного выявлению особенностей речемыслительной деятельности билингвальной языковой личности. Формирование речемыслительной деятельности – когнитивный процесс, который осуществляется в ходе психофизиологической деятельности головного мозга. Целью речемыслительной деятельности является передача информации, участие в прямой (непосредственное взаимодействие адресата и адресанта) или опосредованной (взаимодействие адресата и адресанта при помощи дополнительных технических средств или включенности третьего лица, примером включенности третьего лица может стать синхронный или последовательный перевод) коммуникации.

Существование в одной языковой среде не должно вызывать сложностей, связанных с пониманием и передачей информации. Однако реципиент трактует воспринимаемое с учетом индивидуальных особенностей: возраст, социальное положение, религиозные убеждения и взгляды, уровень образованности и др. У билингвальной языковой личности параллельно с этим протекают процессы, которые помогают адаптировать одну систему языка под другую, найти их точки соприкосновения.

Каким образом происходит подобная адаптация, было изучено в ходе проведения эксперимента. Целью данного экспериментального исследования является выявление особенностей речемыслительной деятельности билингвальной языковой личности, описание когнитивных процессов со слов участников. Участниками эксперимента стали 24 человека. Возраст, профессиональные интересы, половая принадлежность и прочая личная информация при формировании группы не учитывались, но у всех было отмечено наличие билингвального формирования речевой деятельности. Пренебрежение индивидуальными особенностями позволило более детально составить обобщенное представление о двуязычии как феномене, определяющем речемыслительную деятельность языковой личности. Стоит отметить, что в качестве билингвов выступили носители немецкого и русского, английского и русского, польского и русского, армянского и русского языков. Исследование проводилось на русском языке, уровень владения которым позволяет говорящим без труда участвовать в любом виде коммуникации, использовать и понимать идиоматические выражения, читать и воспринимать сложные научные тексты, осваивать художественную литературу, быстро реагировать на вопросы, связно организовывать развернутые монологические высказывания.

Участникам эксперимента было предложено ответить на ряд вопросов, которые заставили задуматься о том, как протекает процесс коммуникации, насколько он является осознанным и контролируемым, возникают ли сложности. Результаты рефлексии были записаны и предоставлены для дальнейшего анализа и интерпретации.

Список вопросов, составленных для выявления особенностей речемыслительной деятельности билингвальной языковой личности:

1. *Контролируете ли Вы переход от одного языка к другому? Если да, то как происходит этот процесс?*
2. *Сколько времени Вам необходимо для переключения с одного языка на другой?*
3. *Используете ли Вы неосознанно слова одного языка при общении на другом?*
4. *Замечали ли Вы, что Вас исправляют?*
5. *На каком языке Вы думаете? От чего зависит выбор?*
6. *От чего зависит Ваш выбор языка коммуникации при общении с другими билингвами?*
7. *Кажется ли Вам один из языков проще?*
8. *Назовите основные трудности, связанные с двуязычием, с которыми Вы сталкивались?*

Составление портрета билингвальной языковой личности начнем с интерпретационного анализа ответов на первый вопрос «Контролируете ли Вы переход от одного языка к другому? Если да, то как происходит этот процесс?». Большинство опрошенных отмечено, что данный процесс является неосознанным, он не вызывает трудностей. (Анна (немецкий-русский): «Процесс перехода от одного языка к другому не замечаю. Задумываюсь об этом только в том случае, если знаю, что мне необходимо что-то перевести. Тогда начинаю обдумывать, каким образом лучше сформулировать мысль». Мих (польский-русский): «Переход от одного языка к другому? Иногда мне кажется, что я не владею двумя языками, а как будто это один. Друзья удивляются, как я одновременно могу использо-

вать русский и польский, не теряя при этом смысла высказывания. Видимо, я не контролирую этот процесс».)

Естественность и неконтролируемость билингвальной коммуникации – одно из доказательств того, что оба языка являются неотъемлемой частью друг друга, они образуют особую систему представлений в сознании двуязычной языковой личности о речемыслительной деятельности, порождают новые образы, воплощаемые в ходе речевого производства.

Однако при создании искусственной ситуации, требующей включенности сознания и целенаправленного контроля процесса перехода от одного языка к другому (ситуация целенаправленного или профессионального перевода), активизируются механизмы, которые нарушают бесконтрольное течение коммуникации. Она становится осознанной и лишается безусловной спонтанности. (Анаит (армянский-русский): «Когда я общаюсь в быту, то я не контролирую, на каком языке говорю, но когда заполняю какие-то официальные документы или пишу письма, то каждый раз задумываюсь, на каком языке мне нужно это сделать». Александр (немецкий-русский): «Дома я никогда не задумываюсь, на каком языке я говорю. Для меня никогда не составляло трудностей адаптироваться под русскую или немецкоязычную среду. Другое дело, когда я прихожу на работу, и мне нужно переводить. Иногда приходится задумываться над тем, на каком языке я сейчас говорю. Иначе случится микс, понятный только мне.») Дмитрий (английский и русский): «Контролировать выбор языка – это странно. Вы же не контролируете, когда вас называют сокращенным, а не полным именем. То же самое и с языком. Хотя... контроль случается, если это рабочий вопрос. И тебя заранее предупреждают о важности события».)

На вопрос «Сколько времени Вам необходимо для переключения с одного языка на другой?» респонденты отвечали однозначно и отмечали, что данный процесс происходит быстро, не занимает много времени, особенно в тех случаях, когда речь идет о ситуации неформального или бытового общения. (Инга (немецкий-русский): «Никогда не думала о том, что этот процесс занимает много времени. Все происходит быстро. Я даже не замечаю». Антон (польский-русский): «Я переключаюсь с одного языка на другой быстро. Часто не замечаю, как и говорю, не контролирую процесс». Анаит (армянский-русский): «В быту – быстро. При работе с документом могу задуматься, какое слово лучше подобрать, но это не занимает много времени. Не засекала, но, кажется, меньше минуты».)

Ситуация непринужденного общения располагает к тому, что не возникают искусственные барьеры условностей, созданных непосредственно коммуникантами, которые тормозят речемыслительную и речевого производство, поэтому переход в сознании от одного языка к другому осуществляется как естественный процесс, который не требует дополнительной рефлексии. При возникновении экстралингвистических факторов (столкновении традиций, исполнении социальной роли и др.) появляется необходимость проанализировать ситуацию, что подразумевает включение дополнительных когнитивных процессов, которые могут затруднить быстрое переключение на другой язык, но способствовать более тщательному подбору лингвистических средств для экспликации мыслительной деятельности. (Алекс (английский-русский): «Переключиться с языка на язык у меня получается быстро. Когда пишу, могу задуматься над словом. Тогда выбираю то, в котором уверен».)

Отвечая на третий вопрос «Используете ли Вы неосознанно слова одного языка при общении на другом?», участники эксперимента говорили о комплементарности двух языковых систем. Взаимное дополнение проявляет себя, с точки зрения респондентов, для наиболее точного описания того или иного явления, в случае, если в языке нет соответствия, с помощью которого можно было бы выразить столь же ярко и лаконично мысль, то происходит автоматическое использование лексических единиц, заимствованных из другого языка. (Георгий (армянский-русский): «Если я общаюсь на армянском и знаю, что меня поймут, то часто использую русские слова. Они помогают мне более точно донести информацию. С русским подобное происходит редко, т.к. среди моих знакомых русских нет людей, которые говорят на армянском». Мария (польский-русский): «Случается, когда спешу и не обдумываю, что говорю». Юлия (немецкий-русский): «Русские любят слово Arbeit»)), использую его в разговоре».)

Использование билингвизма лексических единиц одного языка в другом может быть связано с табуированностью высказывания. Восприятие табуированной лексики в разных лингвокультурных пространствах отличается, поэтому возникает подмена

одной единицы другой для «смягчения» эффекта воздействия на окружающих. (Артур (армянский-русский): «Случается, что ругаюсь на русском». Ольга (польский-русский): «Если хочется поругаться, то всегда это делаю на другом языке. Никто меня не понял, а я успокоилась».)

Следующие мысли связаны с реакцией на исправление ошибок в процессе коммуникации «Замечали ли Вы, что Вас исправляют?». Респонденты сходятся во мнении, что большинство ошибок не мешают общению, не искажают смысл. Выраженная посредством языка мысль не противоречит идеи, возникающей в сознании. В качестве неточностей, которые могут быть исправлены, выступают оговорки, несогласованность лица, числа, падежа или рода; употребление одной временной формы вместо другой или использование некорректной формы глагола. Выбор неправильной лексической единицы среди билингвов отмечен не был, что подтверждает наличие высокого уровня владения языком, способности его понимать и «чувствовать». (Филипп (немецкий-русский): «Самое сложное для меня – это категория рода. В немецком она тоже есть. Могу перепутать. Тогда прошу, чтобы меня исправляли. Знать все – вряд ли возможно». Дмитрий (английский-русский): «В английском есть плюс, что рода, как в русском, нет. И падежей. Но есть времена. Случается, что форму забываю. Иногда меня исправляют. Иногда сам замечаю, что сказал неправильно. Но я этому рад. Если замечаю сам, значит, понимаю суть». Марта (польский-русский): «Когда приезжаю к своим родственникам в Россию, прошу, чтобы меня поправляли. Могу не замечать ошибки. И мне нужно время, чтобы привыкнуть к грамматике».)

Из приведенных примеров следует, что билингвизм не исключает возможность совершения ошибок языковой личностью в процессе речевого производства, а исправленная неточность воспринимается как способ улучшения собственных знаний, это получение дополнительной информации, которая в дальнейшем будет обработана и станет неотъемлемой частью представлений о системе языка.

Пятый вопрос «На каком языке Вы думаете?» определяет соотносительность когнитивных процессов с их реализацией при помощи средств языка. Осознание действительности, вербализация образов, существующих в нематериализованных представлениях, постижение идеальных категорий, – все это находит свое отражение в языке. То, как человек думает, влияет на качество его речевого производства. Билингвальная языковая личность осуществляет когнитивную деятельность, находясь в двух языковых системах, что способствует возникновению мыслеобразов, которые отличаются от привычных, не являясь частью одной из лингвокультурных картин мира. Они выстраиваются в новую систему индивидуальных представлений и знаний, обуславливают протекание когнитивных процессов.

Со слов опрошенных следует, что чаще мыслительная деятельность осуществляется на одном языке. Определить, от чего зависит выбор языка, участники эксперимента затруднились ответить. Существует ряд экстралингвистических факторов, которые влияют на данный процесс, одним из которых является социальное окружение. (Виктор (польский-русский): «Я думаю на том языке, в зависимости от среды, в которой нахожусь». Ирина (немецкий-русский): «Окружение влияет очень сильно. Если я среди немцев, то думаю на немецком. Если кругом русские, то только мне немецкий?»). Другой экстралингвистический фактор – профессиональная деятельность. (Карина (армянский-русский): «На работе я думаю только на русском. В магазине и дома – на русском и армянском»). Отмечается воздействие культурной среды. (Ян (польский-русский): «Я никогда не думаю, какой язык сейчас звучит у меня в голове. Но было бы странным смотреть фильм на польском и думать на русском, и наоборот».)

Однако большее влияние на речемыслительный процесс и речевого производство оказывают субъективные представления личности, ее психоэмоциональное состояние. Неосознанные когнитивные процессы, которые зависят от индивидуальных особенностей, способствуют доминированию одного языка над другим, а деятельность по формированию мыслеобразов будет осуществляться в рамках одной лингвокультурной системы. (Елена (английский-русский): «Часто я думаю на русском, хотя говорю со своим мужем на английском. Никогда не думала о причинах». Иола (польский-русский): «Когда у меня плохое настроение, всегда думаю в духе Дотоевского»)). Петер (немецкий-русский): «Моя бабушка – русская. Когда вспоминаю о ней, то только на русском. Русский театр оцениваю на немец-

ком».) Данные примеры показывают, что выбор языка связан с субъективным восприятием действительности, мироощущением («плохое настроение», которое проецируется на творчество Ф.М. Достоевского и ассоциируется с его манерой изложения), воспоминания (бабушка – представительница русской лингвокультуры), знания, которые в рамках определенной языковой культуры могут быть более глубокими, что упрощает их применение («Русский театр оцениваю на немецком»).

Цель шестого вопроса «От чего зависит Ваш выбор языка коммуникации при общении с другими билингвами?» – выяснить происходит ли смешение двух языковых культур, что приводит к возникновению новой билингвальной языковой культуры, которая образует собственную лингвистическую систему с особой лексической и грамматической структурой.

Интерпретационный анализ ответов показал, что процесс коммуникации среди билингвов друг с другом отличается от общения билингвов с не билингвами. Их взаимопонимание происходит в независимости от того, какой язык они используют. Многие утверждают, что один язык сливается с другим и образует третий, который искусственно создается в сознании языковой личности, с его помощью формируется новая языковая картина. Но было бы неверным говорить о развитии нового языка в двуязычной среде, т. к. подобные языковые группы спонтанные, неустойчивые и не являются многочисленными. Лингвистическое новообразование может существовать в рамках семейного, рабочего или дружеского окружения языковой личности. (Анаит (армянский-русский): «Мы с сестрой часто говорим на двух языках одновременно. Это удобно. Она меня понимает. Могу не заметить, как начинаю использовать русские слова на армянском. Мих (польский-русский): «Стараюсь придерживаться одного языка, но если общаюсь с другим билингвом, то для экономии времени реалии обсуждаю на том языке, к которому они относятся». Константин (английский-русский): «Английский сегодня везде. Он проник во все сферы деятельности. В моем окружении много англо-русских билингвов. Мы все говорим на смешанном языке, который стал языком молодежи в России».)

При оценке сложности языка, отвечая на вопрос «Кажется ли Вам один из языков проще?», многие респонденты отмечали пластичность русского языка, большее количество лингвистических (лексических и грамматических) возможностей для детальной вербализации речемыслительной деятельности. Особое значение данному явлению придавали опрошенные билингвы, владеющие языком, в котором отсутствует развитая система рода и падежных окончаний (например, английский и армянский). Вариативность грамматических форм усложняет освоение языка, но помогает избежать многозначности и создать комплекс представлений о предмете (лексическая и грамматическая сочетаемость), который в дальнейшем будет обуславливать его характеристики. (Александр (немецкий-русский): «В немецком языке много длинных сложных слов, которые в русском преобразуются в целые предложения. Считаю это плюсом. Сложные слова перегружают речь». Йола (польский-русский): «Польский и русский языки похожи, поэтому простоту одного из языков оценить не могу». Марта (польский-русский): «Русский язык обладает большими возможностями красочно передать все мысли, которые возникают в голове». Георгий (армянский-русский): «Русский язык сложнее. Запомнить род, число, падеж легко, но при разговоре могут случаться ошибки. Но только на русском можно красиво выразить свои мысли. Армянский не дает такой возможности».)

Все англо-русские билингвы говорят о том, что с грамматической точки зрения английский является более простым и универсальным, поэтому он приобрел статус языка международного общения, но в то же время идея отказа от употребления русского языка, исключения его из личностной картины мира не находит реализации, не является продуктивной. (Ольга (английский-русский): «Бесспорно английский язык проще, на нем общается весь мир, но русский язык богаче». Алекс (английский-русский): «По сравнению с английской русская грамматика труднее».

Елена (английский-русский): «Английский язык простой, на нем говорят во всем мире. Не завидую тем, кто учит русский как иностранный язык – столько всего нужно выучить и запомнить».)

Последний вопрос, на который отвечали респонденты – это «Назовите основные трудности, связанные с двуязычием, с которыми Вы сталкивались?». Основные трудности, которые были выявлены в ходе интерпретационного анализа высказываний, связаны с учебной деятельностью в образовательных учреждениях, как правило, на начальном этапе обучения. Недостаточное владение младшими школьниками понятийным аппаратом приводит к возникновению трудностей, смешению двух языковых систем, разграничение которых происходит неосознанно, а обработка получаемой новой информации требует более продолжительного промежутка времени. (Йола (польский-русский): «Трудности были, когда я начала учиться в школе. Я знала, что это значит на русском, но никогда не слышала того же термина на польском». Александр (немецкий-русский): «После детского сада в Германии я учился в русской школе. Было сложно быстро понимать, что говорит учительница. После школы я уехал учиться в Германию, и сначала возникли те же трудности, что и со школой в России. Потом привык».)

Другой трудностью является некорректное с логопедической точки зрения развитие речемыслительной и речепроизводной деятельности. В раннем возрасте постоянное нахождение личности в ситуации двуязычия затрудняет процессы обучения чтению и письму. (Марта (немецкий-русский): «Очень сложно было научиться писать. Я всегда путала алфавиты, как выглядят буквы, могла одно слово написать одновременно латиницей и кириллицей. Я тратила много времени, чтобы все перепроверить на наличие орфографических ошибок». Карина (армянский-русский): «Когда меня стали учить читать и писать, я не могла понять, почему буквы так сильно отличаются друг от друга, ведь мы говорим все на одном языке. В детстве я не отличала армянский от русского. Для меня это был один язык до того момента, как научилась писать и стала фиксировать свои мысли». Виктор (английский-русский): «Сейчас сложности могут возникать только из-за акцента. Не всегда на русском меня сразу понимают, т.к. мое произношение отличается от традиционного. А в школе было сложно понять, какими буквами записывать слово. Для меня это все было едино. По сути, пришлось учиться разграничивать английские и русские слова. Так я узнал, что я билингв».)

Проанализировав ответы участников эксперимента на вопросы, которые были направлены на активизацию процесса саморефлексии и осознания себя как билингвальной языковой личности, можно сделать ряд выводов, которые позволяют разобраться в сущности явления билингвизма, определить особенности речемыслительной деятельности, возникающей в ситуации двуязычия.

Речемыслительная деятельность билингвальной языковой личности является естественным процессом, который не требует целенаправленного контроля. Двуязычие влияет на развития личности, знание нескольких лингвокультур помогает оценивать и описывать явление в рамках нескольких ценностных системах, что приводит к возникновению нового вывода, который в дальнейшем становится знанием, несущим информацию, которая отличается от традиционной.

Мобильность мышления и быстрая реакция вырабатываются вследствие необходимости постоянного переключения с одного языка на другой. Это порождает новый тип речепроизводной деятельности, в ходе которой реализуется язык, являющийся неоднородным (смешение лексического и грамматического уровней нескольких языков). Однако важным представляется, что коммуникативные ситуации с участием билингвов являются успешными. Это доказывает целесообразность поддерживать и развивать данную способность, не отказываться от использования одного из языков, расширять знания в рамках двух языковых систем, а не одной, учитывая все особенности каждой лингвокультуры.

Библиографический список

1. Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования. Киев: Вища школа, 1979.
2. Розенцвейг В.Ю. Основные вопросы теории языковых контактов. Новое в лингвистике. Вып. VI. Языковые контакты. Москва: Прогресс, 1972: 5 – 24.
3. Дешериев Ю.Д. Основные аспекты исследования двуязычия и многоязычия. Проблемы двуязычия и многоязычия. Москва: Наука, 1972: 26 – 42.

4. Филин Ф.П. Современное общественное развитие и проблемы двуязычия. *Проблемы двуязычия и многоязычия*. Москва: Наука, 1972: 13 – 25.
5. Верещагин Е.М. *Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма)*. Москва: Издательство Московского университета, 1969.

References

1. Vajnrakh U. *Yazykovye kontakty: sostoyanie i problemy issledovaniya*. Kiev: Vischa shkola, 1979.
2. Rozencvejg V.Yu. Osnovnye voprosy teorii yazykovykh kontaktov. *Novoe v lingvistike. Vyp. VI. Yazykovye kontakty*. Moskva: Progress, 1972: 5 – 24.
3. Desheriev Yu.D. Osnovnye aspekty issledovaniya dvuyazychiya i mnogoyazychiya. *Problemy dvuyazychiya i mnogoyazychiya*. Moskva: Nauka, 1972: 26 – 42.
4. Filin F.P. Sovremennoe obschestvennoe razvitie i problemy dvuyazychiya. *Problemy dvuyazychiya i mnogoyazychiya*. Moskva: Nauka, 1972: 13 – 25.
5. Vereschagin E.M. *Psichologicheskaya i metodicheskaya harakteristika dvuyazychiya (bilingvizma)*. Moskva: Izdatel'ctvo Moskovskogo universiteta, 1969.

Статья поступила в редакцию 15.05.17

УДК 811

Abdollahi M., Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Ferdowsi University of Mashhad(Mashhad, Iran),
E-mail: Mabdollahi82@yahoo.com

MOTIVATION OF STUDENTS STUDYING RUSSIAN LANGUAGE IN FERDOWSI UNIVERSITY OF MASHHAD. Among many factors influencing the process of studying foreign languages, those factors that are directly related to students, are considered as more important. Among such factors, the elements that are associated with the feelings, view and motivation of students are of major importance. In the paper the author tries to determine the motivation of students, who are studying the Russian language. As an example, 50 students of the Department of Russian language at Ferdowsi University of Mashhad have been selected. To collect information, the researcher uses the Gardner and Flaitz questionnaire. On the basis of the obtained results it became clear that among the students of the Department of the Russian Language at Mashhad University, external motivation prevails. At the end of the work the author offers recommendations for increasing the motivation in the lessons of a foreign language.

Key words: motivation, external motivation, internal motivation, study, Russian language, learning process.

Муса Абдоллахи, канд. филол. наук, ст. преп. Мешхедского университета им. Фирдоуси, г. Мешхед,
E-mail: Mabdollahi82@yahoo.com

МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК В МЕШХЕДСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ИМ. ФИРДОУСИ

Среди многочисленных факторов, влияющих на процесс изучения иностранных языков, те факторы, которые прямо связаны с изучающими считаются более важными. Среди таких факторов, элементы, которые связаны с чувством, взглядом и мотивацией студентов являются ключевыми. В данной работе мы стараемся определить мотивации студентов, которые изучают русский язык. В качестве примера мы выбрали 50 студентов кафедры русского языка Мешхедского университета им. Фирдоуси. Для сбора информации мы использовали опросник Гарднера и Флица. На основе полученных результатов, выяснилось, что среди студентов кафедры русского языка Мешхедского университета господствует внешняя мотивация. В конце работы, автор предлагает рекомендации для повышения мотивации на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: мотивация, внешняя мотивация, внутренняя мотивация, изучение, русский язык, процесс обучения.

Введение

Многие известные специалисты как Гарднер, Клемент, Йанг утверждают важную роль мотивации в обучении иностранным языкам. По определению Гарднера, мотивация, по крайней мере, важна как талант в процессе обучения иностранным языкам. По мнению Крашена, именно мотивация является главным фактором в процессе неосознанного изучения иностранных языков [1]. Одна из важнейших работ, которая посвящалась рассмотрению вопроса роли мотивации в обучении иностранным языкам, является исследование Гарднера в 1985 году. Гарднер и Ламберт в своих трудах доказали, что в процессе изучения иностранных языков выделяется две ориентации: интегративной и инструментальной, другими словами они выделяют интегративную и инструментальную мотивацию [2]. Теория Гарднера подчёркивает эффективные особенности мотивации. Это особенность данной теории очень важна, так как изучающие иностранные языки, особенно на начальных уровнях, обычно при изучении культуры изучаемой страны сталкиваются со стереотипами и обобщениями. «Мотивация на начальных этапах выступает как двигатель процесса обучения и потом станет как силой, которая в ходе длинного и мучительного процесса обучения обеспечивает мощь движения вперед. В действительности, все элементы, вовлеченные в процесс обучения, в той или иной степени зависят от мотивации» [3, с. 117].

Мотивации изучения иностранных языков можно разделить по виду на две группы, «в этом плане обычно выделяют мотивы внутренние и внешние» [4, с. 97]. Во внутреннем мотиве или вну-

тренней мотивации, сам процесс обучения и учебная деятельность является источником удовлетворения студентов. Внешняя мотивация образуется под влиянием внешних факторов, например, повышение шансов найти хорошую работу.

По определению Гарднера и Ламберта, интегративная ориентация – это желание изучать и овладеть языком, чтобы общаться с носителями изучаемого языка. «Учащийся выражает свое желание быть похожим на представителей данной культуры, в которой говорят на изучаемом языке. Таким образом, изучение языка – не только владение языком на лексическом или грамматическом уровне. Интегративная ориентация подразумевает истинный интерес к данной культуре» [5, с. 14].

В методике преподавания иностранных языков понятие мотива определяется как побуждение к тому или иному виду деятельности. Как мы знаем побуждение тесно связано с потребностью и попыткой удовлетворения потребности. С другой стороны, учебная мотивация и очень тесно связана с социальными факторами, так как многие факторы, влияющие на учебную мотивацию, образуются под влиянием общества и социальных условий. «Поскольку учебная мотивация по большей части является социально обусловленной, возможности для управления ею в педагогическом процессе весьма широки» [6, с. 243].

Кроме социальных условий ещё многие другие факторы, в том числе особенности личности, личные ценности оказывают влияние на мотивацию и образование мотива у человека. Учитывая все вышеизложенные можно сказать, что «в каждом случае, мотивация изучения иностранного языка (как и мотивация изуче-

ния других предметов) представляет в итоге сочетание социально-познавательных, личностно-нравственных и прагматических мотивов» [7, с. 92].

Студенты, которые заинтересованы и мотивированы всегда ищут способы для повышения знаний через изучение иностранных языков, стараются сами на основе своего труда постоянно развивать свой язык [8, с. 269 – 277].

По результатам исследований Ламберта, между мотивацией и уровнем владения иностранным языком есть прямое отношение. Согласно данной теории, успешность студентов широко связана с их мотивацией [9, с. 91 – 122].

Наша работа проведена на основе исследований Ламберта и Гарднера [5]. Именно они считаются основателем расследования про роль мотивации, как критерия успешности или провала в процессе изучения иностранных языков.

Метод работы

Участников данного исследования, мы выбрали среди 50 студентов кафедры русского языка Мешхедского университета им. Фирдоси. Для сбора информации мы использовали опросник Гарднера и Флица [9, с. 179 – 191].

Этот опросник состоит из комплекса вопросов про взгляды и мотивацию, которые были составлены на основе Шкалы Лайкерта. Наш опросник имел две части. Первая часть содержит личные данные участников как возраст, пол, и вторая часть содержит вопросы про взгляды и мотивацию.

Результаты

С целью сбора информации мы разделили вопросы на 5 главных уровней. Следует заметить, что в оригинальных опросниках все вопросы про взгляды и мотивы составлены для студентов, изучающих английский язык, но поскольку мы провели исследование среди студентов русского языка, мы в нашем опроснике, заменили «английский язык» «русским языком».

Первый вопрос: «владение русским языком поможет мне найти хорошую работу» – 85 процентов участников были согласны, 12 процентов против, а 3 процента затруднились ответить. Можно сказать, что участники своими ответами утверждают, что владение русским языком поможет им найти хорошую работу. Ответ на третий вопрос: «владение русским языком даст мне возможность общаться с большим количеством людей» – 88 процентов участников были согласны, 10 процентов против, а 2 процента затруднились ответить. Ответ на четвёртый вопрос: «знание русского языка – признак высшего образования» – большинство ответов были негативные (90 процентов). В ответе на 11-ый вопрос о том, что «моя семья настаивает на том, чтобы я изучал русский язык» – количество тех, кто был согласен, было очень мало (9 процентов).

Результаты части опросника

Часть опросника, которая посвящена вопросу заинтересованности состоит из 6 вопросов. Большинство студентов (75 процентов) заявили, что заинтересованы в изучении русского языка и большинство из них предпочитают уделять свое время изучению русского языка (70 процентов). 60 процентов участников подтвердили, что изучение языка является главной частью их учёбы. Больше 95 процентов участников в ответ на вопрос: «изучение русского языка – это трата времени», ответили негативно. Этот опросник показывает общий положительный взгляд студентов Мешхедского университета им. Фирдоуси на русский язык и доказывает, что они считают русский язык полезным для своего будущего.

Результаты части поддержки семьи

Безусловно, поддержка семьи играет важную роль в повышении мотивации студентов. Гарднер считает, что студенты думают, поддержка семьи не имеет значения в процессе обучения, но мотивация к учёбе в случае поддержки со стороны семьи очень повышается [9].

Первый вопрос: «моя семья старается помочь мне в изучении языка», показывает, что семья знает про изучение русского языка очень мало (10 процентов). Второй вопрос: «моя семья признает важность языка», тоже получает очень низкие баллы. Результаты не доказывают, что семьи не заинтересованы в помощи, быть может, они являются показателем неспособности семей в оказании такой помощи студентам.

Уровень мотивации в изучении русского языка

Вопросы этой части были посвящены уровню мотивации студентов, изучающих русский язык. Эта часть состоит из девяти вопросов. 80 процентов участников заявили, что они внимательно изучают материалы, которые получают на занятиях. Большинство студентов в ответ на пятый вопрос о том, заинтере-

ресованы ли они в выполнении своих заданий ответили «да» (82 процентов), что доказывает заинтересованность студентов в выполнении своих заданий. Ответы на седьмой и восьмой вопрос показывают большую мотивацию студентов для получения высоких оценок на уроках русского языка (70 и 80 процентов).

Обсуждение

Важность и роль мотивации в процессе обучения иностранным языкам была доказана по результатам многочисленных исследований. По мнению Щукина, «мотивация – процесс действия мотива» [10, с. 148]. Мотивы человека связаны с потребностями, желаниями, инстинктами, внутренними побуждениями, награждениями и наказаниями.

Мотивация выступает как двигатель любой человеческой деятельности. Изучение иностранных языков как любая другая человеческая деятельность сильно под влиянием мотивации. В методике преподавания иностранных языков понятие мотива определяется как побуждение к тому или иному виду деятельности. Как мы знаем побуждение тесно связано с потребностью и попыткой удовлетворения потребности. С другой стороны, учебная мотивация и очень тесно связана с социальными факторами, так как многие факторы, влияющие на учебную мотивацию, образуются под влиянием общества и социальных условий. «Поскольку учебная мотивация по большей части является социально обусловленной, возможности для управления ею в педагогическом процессе весьма широки» [11, с. 243].

Результаты нашего эксперимента показывают, что один из мотивов студентов изучающих русский язык – найти хорошую работу в будущем. Как мы выше отметили, 85 процентов ответили положительно. Общение с русскоязычными тоже являлось одним из факторов мотивации студентов. Только 10 процентов студентов подтвердили положительную роль поддержки семей в процессе изучения языка. Следует заметить, что большинство студентов заинтересованы в выполнении своих заданий по русскому языку. Результаты нашего исследования совпадают с результатами исследования Захра Ваез про мотивацию студентов на уроках английского языка. Поскольку подобные исследования для студентов русского языка в Иране не существуют, мы сравниваем результаты своей работы с аналогичными исследованиями для английского языка.

Согласно результатам её исследования, иранские студенты на уроках английского языка имеют большую мотивацию и среди студентов, которые участвовали в её исследовании больше действовала внешняя мотивация [12, с. 54-61]. Результат этого исследования точно совпадает с результатами нашего исследования и среди студентов кафедры русского языка Мешхедского университета им. Фирдоуси тоже господствует внешняя мотивация. Ещё результаты другого исследования: среди 94 студентов в американском университете Бангладеша показывает, что мотивация у участников исследования больше внешняя. Согласно этому исследованию, использованием бангальского языка на уроках английского языка является одна из главных проблем повышения мотивации студентов. Ещё отсутствие возможности общения с носителями английского языка для бангальских студентов негативно влияет на мотивацию студентов. Когда именно в Индии возможность общения с носителями английского языка играет очень положительную роль в повышении мотивации студентов [13]. Именно у нас в Иране тоже существует аналогичная проблема. У иранских студентов появление возможности общения с русскоязычными мотивирует изучающих русский язык, но поскольку доступ к русскоязычным для студентов очень ограничен, этот фактор негативно влияет на мотивацию студентов.

Заключение

Мотивация и взгляд на изучение иностранных языков играют важную роль в процессе изучения иностранных языков. Успешность процесса изучения и обучения в большей степени зависит от уровня мотивации и взгляда самого студента. Можно перечислить следующие результаты нашей работы:

В целом, у студентов отмечается положительный взгляд на изучение иностранных языков. Большинство студентов считают, что изучение иностранных языков играет положительную роль в развитии их общественных отношений. Есть сильная связь между мотивацией и семейной поддержкой. Одна из главных задач в процессе обучения иностранным языком – повышение мотивации студентов. Таким образом, можно сказать, что повышение мотивации студентов на уроках иностранного языка в том числе русского языка считается приоритетной целью процесса обучения. Студенты обязательно должны знать, каких именно целей они собираются достичь. Преподаватели должны стараться пре-

вратить процесс обучения в процесс, в ходе которого студенты испытывают удовольствие. При этом следует обратить внимание на отличие изучения иностранного языка от изучения других предметов. В процессе изучения иностранного языка многие факторы влияют на студентов. Язык считается частью личности каждого человека и тесно связан с культурой каждого народа.

Рекомендуем, чтобы преподаватели определили потребности своих студентов. Таким образом, преподаватель может сделать акцент на тех сферах, которые являются для студентов приоритетными, в результате чего поднимается и мотивация у них. Для повышения мотивации на занятиях есть разные способы, в том числе использование новых технологий, современной методики преподавания...

Приём «Опиши и изобрази» является одним из способов вовлечения учащихся в процесс общения с использованием собственного словарного запаса на иностранном языке. Этот приём универсальный, его можно использовать для закрепления лексики и грамматики [14, с. 27].

При отборе содержания необходимо, чтобы учебный материал был эмоционально насыщен, запоминался. В материал уроков следует включать четкие, конкретные образы. Если учащиеся не видят картин общественной жизни, культур, стран, людей, то усваивают лишь словесные формулировки, лишённые жизненного содержания, которые быстро забываются. В работе с учащимися помимо текста учебного пособия и учителя есть богатая возможность использовать видеоуроки [15, с. 55].

Библиографический список

1. Krashen S. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon. Press, 1981.
2. Gardner RC, Lambert W. *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House: Rowley, Mass, 1972.
3. Flaitz J. French Attitudes toward the Ideology of English as an international language. *World Englishes*, 1993.
4. Реан А.А. *Психология личности*. Санкт-Петербург, 2011.
5. Gardner RC. *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*, London: Edward Arnold, 2001.
6. Реруш Л.А. *Педагогическая психология*. Санкт-Петербург, 2011.
7. Аббас Я.Х. Формирование мотивации в процессе изучения русского языка. Проблемы и перспективы современной методики РКИ. *Мир русского слова*. 2006; 3.
8. Anstey M. *Helping children learn how to learn*. *Australian Journal of Reading*. 1988.
9. Lambert W E. *Culture and language as factors in learning and education*. In F. F. Aboud & R. D. Meade (Eds.), *Cultural factors in learning and education* (pp. 91 – 122). Bellingham: Western.Washington State University, 1974.
10. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий*. Москва, 2009.
11. Реруш Л.А. *Педагогическая психология*. Санкт-Петербург, 2011.
12. Vaez Z. Language learning motivation among Iranian. *Undergraduate students World Applied Sciences Journal*. 2008; 5 (9): 54 – 61.
13. Rahman .Orientation and motivation in English language learning, A study of Bangladesh students at undergraduate level. *Asian EFL Journal*. 2005.
14. Бочарова Л.П. Игры на уроках английского языка на начальной и средней ступени обучения. *Иностранные языки в школе*. 1996; 3.
15. Гальскова Н.Д. *теория и практика обучения иностранным языкам*. Москва, 2004.

References

1. Krashen S. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon. Press, 1981.
2. Gardner RC, Lambert W. *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House: Rowley, Mass, 1972.
3. Flaitz J. French Attitudes toward the Ideology of English as an international language. *World Englishes*, 1993.
4. Rean A.A. *Psichologiya lichnosti*. Sankt-Peterburg, 2011.
5. Gardner RC. *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*, London: Edward Arnold, 2001.
6. Regush L.A. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Sankt-Peterburg, 2011.
7. Abbas Ya.H. Formirovanie motivacii v processe izucheniya russkogo yazyka. Problemy i perspektivy sovremennoj metodiki RKI. *Mir russkogo slova*. 2006; 3.
8. Anstey M. *Helping children learn how to learn*. *Australian Journal of Reading*. 1988.
9. Lambert W E. *Culture and language as factors in learning and education*. In F. F. Aboud & R. D. Meade (Eds.), *Cultural factors in learning and education* (pp. 91 – 122). Bellingham: Western.Washington State University, 1974.
10. Azimov 'E.G., Schukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij*. Moskva, 2009.
11. Regush L.A. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Sankt-Peterburg, 2011.
12. Vaez Z. Language learning motivation among Iranian. *Undergraduate students World Applied Sciences Journal*. 2008; 5 (9): 54 – 61.
13. Rahman .Orientation and motivation in English language learning, A study of Bangladesh students at undergraduate level. *Asian EFL Journal*. 2005.
14. Bocharova L.P. Igra na urokah anglijskogo yazyka na nachal'noj i srednej stupeni obucheniya. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 1996; 3.
15. Gal'skova N.D. *teoriya i praktika obucheniya inostrannym yazykam*. Moskva, 2004.

Статья поступила в редакцию 31.05.17

УДК 82 (470.67)

Kurbanova Z.G., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, senior researcher of DNIIP n.a. Taho-Godi (Makhachkala, Russia), E-mail: leilatarki@mail.ru

Magomedova S.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan Literature Faculty, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: leilatarki@mail.ru to

THE QUESTION OF LITERARY ACTIVITY OF YU. ABDULLATIPOV. The authors consider the literary activity of Abdul-Kadyr Yusupovich Abdullatipov, who made a significant contribution to the development of Dagestan literary criticism. The focus is on issues related to Dagestani literature, its history and modernity. The subject of his research activity is the work of Kumyk masters of the word, literary critics and critics. Abdul-Kadir Abdullatipov managed to collect and arrange chronologically the story of Kumyk literature, identify patterns of development in comparison to the literature of other peoples of Dagestan, as well as typological regularities in the development of Russian literature, the near and Middle East. In recent years he fruitfully works in literature, analyzing and rethinking the history of Kumyk literature, defining key milestones in its development.

Key words: history of literature, literary process, creative method, literary direction, literary criticism, satirical orientation, realism, artistic literature, word artist, literary portrait.

З.Г. Курбанова, канд. филол. наук, доц., ст. науч. сотр. ДНИИП им. А. Тахо-Годи, г. Махачкала, E-mail: leilatarki@mail.ru
С.А. Магомедова, канд. филол. наук, доц. каф. дагестанской литературы факультета дагестанской филологии ДГПУ, г. Махачкала, E-mail: leilatarki@mail.ru

К ВОПРОСУ О ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ А.-К. Ю. АБДУЛЛАТИПОВА

Авторы в статье рассматривают литературоведческую деятельность Абдул-Кадыра Юсуповича Абдуллатипова, который внёс солидный вклад в развитие дагестанского литературоведения. В центре внимания находятся вопросы, связанные с дагестанской литературой, её история и современность. Предметом его исследовательской деятельности стало творчество кумыкских мастеров слова, литературоведов, критиков. Абдул-Кадыр Юсупович Абдуллатипову удалось собрать и выстроить в хронологической последовательности историю кумыкской литературы, определить закономерности её развития в сопоставлении с литературой других народов Дагестана, а также выделить типологические закономерности развития литературы Российского, Ближнего и Среднего Востока.

Ключевые слова: история литературы, литературный процесс, творческий метод, литературное направление, литературоведение, сатирическая направленность, реализм, художественная словесность, художник слова.

Дагестанское литературоведение, включающее в себя всё богатство и разнообразие литературного процесса Страны гор, отражает всё многообразие и специфику развития каждой из национальных литератур.

Предметом нашего внимания является литературоведческая деятельность известного в Дагестане и за его пределами ученого, педагога, литературного критика, исследователя, переводчика А.-К. Ю. Абдуллатипова, внесшего огромный вклад как в изучение истории кумыкской литературы, так и дагестанской литературы в целом. Благодаря его многолетним научным изысканиям открыты новые или малоизученные имена в кумыкской литературе, раскрыты новые явления в историко-литературном процессе, по новому осмыслена история и различные этапы развития кумыкской художественной словесности, что позволило рассматривать литературоведение как важнейшее явление общечеловеческой культуры.

Сферой научного внимания А.-К. Ю. Абдуллатипова является история кумыкской литературы. Ему принадлежат более двухсот пятидесяти научных работ, посвященных актуальным проблемам формирования творческих методов и особенностей развития кумыкской литературы: «Эволюция творческого метода в кумыкской литературе» (1979), «Формирование исторических форм реализма в кумыкской литературе» (1981), «Формирование метода социалистического реализма в кумыкской литературе» (1982), «Литература правды жизни» (1984).

В трудах ученого показано движение кумыкской литературы от Средневековья к Новому времени на фоне литератур народов Северного Кавказа и других регионов нашей страны. При разработке своих теоретических предположений и выводов А.-К. Ю. Абдуллатипов опирался на творчество классиков кумыкской литературы: Умму Камала, Мухаммада Аваби Акташи, Абдурахмана Какашуринского, Ирчи Казака, Маная Алибекова, Джамалудина Ханакеева, Нухая Батирмурзаева, Темирбулата Бейбулатова, Ансара Кадиева, Наби Ханмурзаева, Юсупа Гереева и др.

А.-К.Ю. Абдуллатипова, по праву, можно считать первооткрывателем творчества многих вышеперечисленных авторов. Он проводит параллели, находит типологические свойства и различает литературные процессы народов Дагестана, Кавказа, России. Так же, как и в литературоведческих исследованиях академика Г.Г. Гамзатова, в трудах А.-К. Ю. Абдуллатипова звучит мысль о полном и глубоком современном научном понимании проблемы вовлеченности Дагестана в западно-восточный культурный контекст. В перестроечные годы А.-К. Ю. Абдуллатипов успешно занимается возвращением в культуру кумыкского народа незаконно репрессированных и незаслуженно забытых мастеров пера: Абусупьяна Акаева, Абдуллы Баширова, Ансара Кадиева, Дадава Магомедова, Джамалудина Ханакеева, Юсупа Гереева.

А.-К.Ю. Абдуллатипов опубликовал произведения ранее не издававшихся и мало издававшихся авторов. Так, он совместно с К. Ханмурзаевым подготовил и дважды издал двуязычный сборник произведений Ирчи Казака в серии «Дагестанские лирики» (1989, 2001), а в 2010 году – сборник произведений И. Казака, сопроводив оригиналы поэтическими переводами на русском языке [3], выпустил два сборника произведений Т. Бейбулатова, дастан А. Акаева «Тахир и Зухра», этнографический очерк М. Алибекова «Адаты кумыков», стихи и поэмы А. Кадиева, Д. Магомедова, Дж. Ханакеева и др. Он один из составителей антологии кумыкской поэзии «Дослукъ» (Махачкала, 1980), «Литература народов Северного Кавказа» (Пятигорск, 2003), автор четырнадцати статей о кумыкских поэтах, общей статьи о кумыкской литературе [5, 163 – 176].

В разные года статьи А.-К. Ю. Абдуллатипова публиковались и за рубежом, и в центральных и региональных журналах Москвы, Уфы, Ростова, Риги, Баку, Алма-Аты, Анкары, что свидетельствует о важности проблем, обозначенных им. В последние годы он плодотворно работает в литературоведении, анализируя и переосмысливая историю кумыкской литературы, определяя основные вехи ее развития. Подготовлены и изданы следующие книги: «История кумыкской литературы до 1917 г.» (1995), «Художественный мир Темирбулата Бейбулатова» (2005), «История кумыкской литературы» (2015), «История кумыкской литературы 1917–1930-е гг.» (2016).

Автору удалось буквально по крупицам собрать и выстроить в хронологической последовательности историю кумыкской литературы, определить закономерности ее развития в сопоставлении с другими литературами народов Дагестана, а также выделить типологические закономерности развития литературы Российского, Ближнего и Среднего Востока. В фундаментальном исследовании «Средневековая литература кумыков», (написанной совместно с Л.А.-К. Шабаетовой), А.-К.Ю. Абдуллатипов представил литературное наследие кумыков в виде творческих портретов поэтов и писателей средневековья. Авторами определены временные рамки средневековой литературы, начиная с X века и до 30-х годов XX века. Многие из художников снова были незаслуженно забыты или совсем не выявлены. Авторы литературоведческого исследования открыли миру творчество поэтов и писателей средневековья: Умму Камала, Абдурахмана из Какашур, авторов исторических хроник Мухаммада Аваби Акташи, Джамалутдина – Хаджи из Карабудахента, Назира из Доргели и др. А.-К.Ю. Абдуллатиповым и Л.А. Шабаетовой даны творческие портреты и общественных деятелей, и ученых-алимов: Али Кули Хан Валие Дагистани, Юсупа Яхсави из Аксая, Идриса-эфенди из Эндирея, Абусуфьяна Акаева.

Помимо новых имен, кумыкская средневековая литература «была представлена разнообразными жанрами, среди которых хроники, религиозно-назидательные сочинения, образцы суфийской литературы, эпик, генеалогии, агиографии, мартилогии, семейные предания, книги по мусульманскому праву, математике, логике, риторике, грамматике, медицине, астрономии, различные жанры арабской, тюркоязычной поэзии» [2, с. 200].

Другим художественным открытием и глубоким литературоведческим исследованием стала монография, посвященная жизни и деятельности Темирбулата Бейбулатова – выдающегося деятеля культуры, внесшего большой вклад в развитие Кумыкского театра, а также в прозу, в поэзию, в драматургию, и в музыку разных народов. А.-К.Ю. Абдуллатипов создал яркий литературный портрет творческой личности, без которой невозможно представить историю кумыкской литературы, очень точно проанализировал поэтику его художественного слова, определив то значимое место в национальной культуре, которое принадлежит ему по праву.

В 2016 г. увидела свет монография А.-К.Ю. Абдуллатипова и Л.А. Шабаетовой «История кумыкской литературы» (1917–1930-е гг.). В ней сделана удачная попытка реконструировать целостный облик национальной литературы, восстановив и вернув народу многих писателей, принадлежавших старой исламской культуре, репрессированных в 20–40-е годы XX века представителей литературной диаспоры. При этом авторы подчеркивают: «Возврат к традициям – это не возврат к прошлому, а новое осмысление национальных традиций в условиях всеобщего разложения и деградации общества, духовного обнищания» [3, с. 17]. В работе нашел отражение очень сложный и противоречивый период революции 1917 года и гражданской войны, пронизанный духом классовой борьбы и идеями строительства социализма,

это нашло отражение в новых художественных методах, направлениях и формах. Анализируя фундаментальные исследования известных литературоведов – К. Султанова, Р.Ф. Юсуфова, Э.Ю. Кассиева, С. Алиева, М. Гусейнова – Абдуллатипов и Шаббаева делают вывод о том, что «в кумыкской литературе накапливались основополагающие принципы социалистического реализма, осуществляя классовый подход к явлениям литературы, выявляя в ней черты революционной литературы в соответствии с реалиями той эпохи» [3, с. 26]. Они разделяют точку зрения М.А. Гусейнова о том, «что за короткий промежуток времени, с конца 1920-х годов и до середины 30-х годов, в связи с массовым созданием художественных книг на родных языках, регулярной публикацией произведений на страницах периодической печати, с ростом числа профессиональных мастеров слова, происходило ускоренное развитие литературы. И это внесло существенный вклад в становление и развитие отдельных жанров и родов литературы-поэзии, прозы, драматургии» [3, с. 28].

Значительное место в культурном пространстве того времени занимали печатные органы, сыгравшие существенную роль в пробуждении национального самосознания народных масс, что было подчеркнуто авторами. В работе А.-К. Абдуллатипова и Л. Шаббаевой представлены творческие портреты известных поэтов, прозаиков, общественных деятелей: Абусупьяна Акаева, Нухая Батырмурзаева, Уллубия Буйнакского, Зайналабида Батырмурзаева, Гайдара Баммата и др., творивших в двух стилевых течениях – романтическом и реалистическом, с преобладанием реалистических тенденций. Анализируя литературу 20–30-х годов, исследователи приходят к выводу о том, что развивалась она в условиях жесточайшей идеологической борьбы, а ее проблематикой оставалось раскрепощение человека, женщины в

особенности и сатирическая направленность. В поэзии и прозе 20–30-х годов звучит тема революции и гражданской войны, непримиримой борьбы нового со старым. В драматургии и прозе происходит глубокое, реалистическое и основательное постижение действительности через создание новых форм литературных произведений, в которых ставились и решались проблемы развития человека социалистической формации. Литературоведы отмечают злободневность, декларативность, жанровое и стилистическое многообразие литературных произведений. Кумыкская литература 30-х годов поднимала и проблемы национально-освободительной борьбы в поэтических произведениях А. Баширова «Мансур», А. Казиева «Шамиль», и тему исторического прошлого кумыкского народа. В работе отмечается творчество известного арабиста, ученого, человека энциклопедических знаний, сохранившего приверженность прежним дореволюционным этическим и эстетическим ценностям – Абдурахмана Казиева, по-новому осмыслившего творчество Ирчи Казака в поэме «Зеркало кумыкской равнины», названного литературоведами «одним из лучших, удивительных произведений всей кумыкской литературы» [3, 252]. В разделе «Проза» рассматривается творчество Ю. Герева, А. Аджаматова, А. Акаева.

Таким образом, по мнению А.-К.Ю. Абдуллатипова, кумыкская литература в 1917–1930 гг. развивала высокие демократические, просветительские и гражданские принципы, которые были заложены в дореволюционной литературе [4; 5]. Метод социалистического реализма становится основополагающим в кумыкской публицистике, поэзии и прозе. За заслуги в развитии дагестанской филологической науки А.-К.Ю. Абдуллатипову присвоены звания «Заслуженный деятель науки Республики Дагестан» и «Заслуженный деятель науки Российской Федерации»

Библиографический список

1. *Литературы народов России. XX век: Словарь*. Москва, 2005.
2. Абдуллатипов А.-К.Ю., Шаббаева Л.А. *Средневековая литература кумыков*. Махачкала, ДГПУ, 2011.
3. Абдуллатипов А.-К.Ю., Шаббаева Л.А. *История кумыкской литературы*. Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 2016.
4. Ирчи Казак. *Стихи, поэмы*. Составитель, автор подстрочников и комментариев Абдуллатипов А.-К.Ю. Махачкала, 2010.
5. *Кумыкские писатели. IX – XXI вв.* Махачкала, 2014.

References

1. *Literary narodov Rossii. XX vek: Slovar'*. Moskva, 2005.
2. Abdullatipov A.-K.Yu., Shabaeva L.A. *Srednevekovaya literatura kumykov*. Mahachkala, DGPU, 2011.
3. Abdullatipov A.-K.Yu., Shabaeva L.A. *Istoriya kumykovskoy literatury*. Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoye izdatel'stvo, 2016.
4. Irchi Kazak. *Stihi, po'emy*. Sostavitel', avtor podstrochnikov i kommentariyev Abdullatipov A.-K.Yu. Mahachkala, 2010.
5. *Kumykskie pisateli. IX – XXI vv.* Mahachkala, 2014.

Статья поступила в редакцию 20.05.17

УДК 821.0

Мотамедния Масуме, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of Russian language, University of Mazandaran (Babolsar, Iran), E-mail: m.motamednia@umz.ac.ir

ALIENATION AS A REFLECTIVE PRINCIPLE OF PSYCHOLOGICAL STATUS IN CHEKHOV'S PROSE (THE CASE OF THE LONG STORY "DISMAL STORY"). The evolution of Chekhov's prose until the end of the 80s of the 19th century will be examined in a long story such as "Dismal Story". Art technics of the writer that undergone some changes and alienation style that play art role are examined. The change of the story form leads to an intense contrast in the mind of the reader, and results in the lack of coordination between what seems and what actually is, and creates a dichotomy in the understanding of the story, which is solely particular to the narrator. Transfer of the involving feeling of alienation and separation from the world and the people, from which the protagonist suffers severely, skillfully helps to understand alienation. It is emphasized in the process of the analysis that the art technology of Chekhov has become more sophisticated, comedy acute of Chekhov has passed over the boundaries of comic and forms the tragic comedy and particularly drama.

Key words: alienation, Antwan Chekhov, psychology, acute comedy, "Dismal Story", evolution of Chekhov's art style.

Мотамедния Масуме, канд. филол. наук, ст. преп. каф. русского языка Мазандеранского университета, г. Баболсар, Иран, E-mail: m.motamednia@umz.ac.ir

ОСТРАНЕНИЕ КАК ПРИНЦИП ИЗОБРАЖЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ В ПРОЗЕ А. ЧЕХОВА (НА ПРИМЕРЕ ПОВЕСТИ «СКУЧНАЯ ИСТОРИЯ»)

Исследуется эволюция прозы А. Чехова к концу 80-х годов XIX века на примере повести «Скучная история». Рассматривается, какие изменения претерпевает поэтика писателя, какие художественные задачи выполняет приём остранения. Смена повествовательных форм создаёт в сознании читателя резкий контраст, вызывает чувство несоответствия между тем, что кажется, и тем, что существует на самом деле, формирует установку на двойственность восприятия, которое свойственно рассказчику. Передать то всепоглощающее чувство отчуждения от мира и людей, которое мучительно переживает герой, по-

могает искусно применяемый прием остранения. В процессе анализа подтверждается, что чеховская поэтика усложняется, гротесковое у Чехова преодолевает пределы комического и формирует основы трагикомического и подлинно драматического.

Ключевые слова: остранение, А. Чехов, психологизм, гротеск, «Скучная история», эволюция поэтики Чехова.

Повесть «Скучная история» вызывает интерес уже одним своим названием. Об этом верно заметил В.Я. Линков, который пишет: «Необычно уже название повести... Обычно рассказы-вают интересные истории, страшные, смешные, грустные, веселые, одним словом, какие угодно, но только не скучные. Как известно, все жанры хороши, кроме скучного...» [1, с. 158]. По мнению учёного, название повести связано «со скукой жизни героя, не имеющей смысла» [1, с. 158 – 159].

На наш взгляд, название становится выражением творческой декларации писателя, который во второй половине 80-ых годов обращается к «скучным» темам и «скучным» людям. После 1885 г. творческие интересы А.П. Чехова претерпевают серьезные изменения, меняется тематика и проблематика чеховских произведений: юмористика и сатира Антоши Чехонте окончательно уступает место размышлениям о смысле человеческого существования, так называемые «водевильные сюжеты» сменяются повествованием об обыденной жизни, жизни каждого дня. Писатель занимается художественным исследованием, как мыслит и как чувствует обычный, ничем не выдающийся, так называемый «средний человек»... [1, с. 157 – 158].

Актуальность и новизна настоящей статьи определяется изучением чеховского специфического художественного инструментария, с помощью которого создается эффект отчуждения героя от самого себя и своей жизни (приём остранения). Нам видится, что в «Скучной истории» уже заложен фундамент специфического чеховского изображения: комический гротеск ранней прозы Чехова эволюционирует [2, с. 21 – 28]. Юмористика и сатира не требовала от писателя углубленного психологического анализа характеров, ограничивая его созданием «типов»: чиновников, мещан и других чеховских образов, традиционных для него в первой половине 80-х годов. К концу 80-х годов чеховская поэтика усложняется. «Скучная история» очень иллюстративна в этом смысле. Остранение [3, с. 284] в повести тоже имеет гротесковый характер, но теперь у Чехова гротесковое преодолевает пределы комического и формирует основы трагикомического и подлинно драматического. Острота душевных переживаний воспринимается тем резче, чем меньше соответствует внешнее поведение героя его внутреннему психологическому состоянию. Так заявляет о себе художественный принцип, который позднее станет основой чеховской драматургии: несовпадение внутренних переживаний человека с его поведением. Рассмотрим далее, как остранение становится способом создания и передачи психологического состояния главного героя, его отчуждения.

«Скучная история» – одно из самых талантливых произведений А.П. Чехова, в котором он с большим художественным мастерством воссоздает внутренний мир своих героев. В центре повествования – исследование обыденного сознания человека, на пороге смерти осознавшего ошибочность своих представлений о жизни.

Сюжет повести традиционен для А.П. Чехова, в художественном мире которого исследование сознания героя в его динамике – одно из наиболее благодарных возможностей воссоздания внутреннего мира персонажей. «Скучная история» – один из вариантов общего чеховского сюжета в его наиболее трагическом варианте: мучительная работа сознания, кризис мировоззрения настигает героя повести в тот момент, когда дни его сочтены.

Несмотря на внешнюю открытость, «прозрачность» сознания рассказчика (это характерно для избранной А.П. Чеховым повествовательной формы от первого лица) читатель часто вынужден догадываться и домысливать, какие чувства испытывает профессор. Для достижения этого впечатления А.П. Чехов использует сложный арсенал художественных приемов.

Показательно начало повести. Профессор рассказывает о себе как о постороннем: «Есть в России заслуженный профессор Николай Степанович такой-то, тайный советник и кавалер; у него много русских и иностранных орденов... Знакомство у него самое аристократическое... Он состоит членом всех русских и трех заграничных университетов. И прочее и прочее. Все это, и многое, что еще можно было бы сказать, составляет то, что называется моим именем» [4, с. 251]. Смена повествовательных форм в самом начале произведения создает в сознании читателя резкий

контраст, вызывает чувство несоответствия между тем, что кажется, и тем, что существует на самом деле. Такой «подвох» со стороны рассказчика уже в первом абзаце повести формирует установку на двойной стандарт восприятия всей повести.

Прежде всего, это проявляется в том, что в повести «Скучная история» внешнее поведение героя вступает в прямое противоречие с его внутренними переживаниями; кроме того, что еще важнее, сам герой часто оказывается не в состоянии дать верную оценку своим чувствам, понять самого себя. Художественным средством выражения такого психологического состояния героя становится искусно используемый А.П. Чеховым приём остранения [4, с. 284 – 285].

В сознании героя его имя живет своей жизнью: «Очевидно, громкие имена, – сообщает профессор, – создаются для того, чтобы жить особняком, помимо тех, кто их носит» [4, с. 306]. Рассказчик испытывает двойственное ощущение, осознавая контраст между тем, как воспринимается его имя в обществе и тем, что оно значит для него самого: с одной стороны, «... принадлежит оно к числу тех немногих счастливых имен, бранить которые или упоминать все в публике и в печати считается признаком дурного тона» [4, с. 251], «произносится с благоговением» [4, с. 305]; с другой – мировая известность имени «не помещает ... умереть на чужой кровати, в тоске, в совершенном одиночестве...» [4, с. 306]. «Мне кажется, как будто оно меня обмануло...», – резюмирует профессор.

Положение и известность, которые он обрёл, «сделав себе имя», не даровали ему счастья, на пороге смерти не избавили его от чувства мучительного одиночества в семейном, профессиональном и дружеском кругу. Это чувство обмана, овладевшее профессором, определяет двойственность его восприятия: герой предельно остро осознает несоответствие между видимым (поведением) и невидимым (восприятием), в поступке каждого человека, в любом явлении окружающего мира прочитывает недосказанное, отыскивает «второе дно» слов и поступков.

Череда посетителей и его общение с ними косвенно объясняют душевное состояние героя. Каждая встреча дополнительно подчеркивает, как глубоко и неизбежно испытываемое профессором мучительное чувство раздвоения и всестороннего обмана.

Так, утренний разговор с женой рождает в герое недоуменное удивление, как может быть эта «старая, очень полная, неуклюжая женщина с тупым выражением мелочной заботы и страха перед куском хлеба...» той самой Варей, которую герой, по его собственному признанию, «страстно полюбил за хороший, ясный ум, за чистую душу, красоту и, как Отелло Дездемону, за «состраданье» к моей науке?» [4, с. 255]. «Ясный ум» любимой женщины обманул «тупым выражением», «чистая душа» – «мелочной заботой», «состраданье к науке» вылилось в упреки именем и чином. Во всяком случае героем владеют именно такие чувства. Жалобы и сетования жены он воспринимает именно как «попреки»: «...попрекнув меня именем и чином, она, наконец, уходит. Так начинается мой день» [4, с. 256].

При описании отцовских чувств способом передачи психологического состояния в косвенной форме становятся меткие и яркие сравнения. Соблюдая ритуал встречи с дочерью, герой сообщает: «Я холоден как мороженое, и мне стыдно. Когда входит ко мне дочь и касается губами моего виска, я вздрагиваю, точно в висок жалит меня пчела, напряженно улыбаюсь и отворачиваю свое лицо» [4, с. 256]. «Холоден как мороженое» – признак равнодушия; «вздрагиваю», «напряженно улыбаюсь» – свидетельство внутреннего душевного напряжения, чувства стыда и недовольства за себя и за дочь, разыгрывающих комедию родственной приязни. Мысли о дочери, о сыне «отравляют» рассказчика, «сидят гвоздем» – колют, постоянно напоминают о себе, лишают чувства душевного комфорта.

Педагогическое поприще не доставляет рассказчику того «сладостного изнеможения» [4, с. 262], как прежде. Чтение лекций мучительно для профессора, сознание которого поглощено вовсе не темой его выступления. Он чувствует «страстное, истерическое желание протянуть вперед руки и громко пожаловаться ... громко прокричать...», «новые мысли ... отравили последние дни ... и продолжают жалить, ... как москиты» [4 с. 264]. Рассказчика мучит желание высказать то, что наболело, он страшится смерти, положение его представляется ему «ужасным», потому

что чувство раздвоения, ощущаемое им, постоянно и неизбежно, докучно, как укусы moskitov, и так же болезненно. Однако внешне это никак не выражается, об этом никто, кроме него, не подозревает.

Показательно для воссоздания процесса внутренних переживаний героя описание его встречи с товарищем. И на себя, и на собеседника рассказчик смотрит со стороны, предельно отстраненно: «Первым делом мы стараемся показать друг другу, что мы оба необыкновенно вежливы и очень рады видеть друг друга. Я усаживаю его в кресло, а он усаживает меня; при этом мы осторожно поглаживаем друг друга по талиям, касаемся друг друга, и похоже на то, как будто мы ощупываем друг друга и боимся обжечься. Оба смеемся, хотя не говорим ничего смешного. Усевшись, наклоняемся друг к другу головами и начинаем говорить вполголоса» [4, с. 264]. Этот и другие, вышеприведенные примеры – яркий образчик отстранения, то есть изображения внутреннего состояния человека, когда его поведение не совпадает с внутренним психологическим состоянием, а «изображению и переживанию поведения приданы необычные, неожиданные и странные черты» [4, с. 284]. Например, профессор и его друг ведут себя, как насекомые, которые ощупывают друг друга лапками и усиками.

Внешняя радость (ритуал встречи с товарищем) соответствует внутренней душевной усталости. «Китайщина» [4, с. 264], внешнего поведения, его этикетный декорум скрывают то, что таится в душе героя: собеседники смеются шуткам друг друга, хотя острота может быть неудачна; провожая товарища, профессор «делает вид, что готов идти за ним даже на улицу», хотя не собирается выходить; лицо его «улыбается ... по инерции» [4, с. 265]. Отстранение становится средством художественного изображения того всепоглощающего чувства отчуждения от мира и людей, которое мучительно переживает рассказчик.

Профессора мучает необходимость следовать внешним приличиям, говорить то, что все говорят в таких случаях, также вести себя. В глубине души ему хочется говорить совсем о другом. Например, описывая посещение студента, рассказчик сообщает о визитере: «...по-видимому, он мог бы рассказать мне много интересного про оперу, про свои любовные похождения, про товарищей, которых он любит, но, к сожалению, говорить об этом не принято...» и добавляет тут же: «А я бы охотно послушал» [4, с. 266].

В лице, в глазах молодого докторанта, несмотря на выражение «глубокого выражения к моему имени и учености», профессор видит презрение к своему голосу, «жалкой фигуре», «нервной жестикуляции»: «В своем гневе я представляюсь ему чудяком...» [4, с. 267].

Как видим, вся жизнь профессора подчинена ощущению мучительной раздвоенности сознания, чувству несоответствия внутреннего и внешнего, которое он находит и у себя самого, и у других людей. Череда посетителей и его общение с ними это убедительно демонстрируют. Окружающие родные и близкие глухи к нему: это показывает разговор с Катей. Профессор осмеливается, наконец, высказать одно из мучающих его чувств. Страх близкой смерти, скрыто владеющий его душой, прорывается в разговоре: «Я ведь болен и каждый день теряю в весе», – говорит рассказчик как бы между прочим. Но Катя не слышит, не понимает, что именно эта фраза – главное в разговоре, и обрывает важный для рассказчика разговор: «Болезнь тут ни при чем», – перебивает меня Катя» [4, с. 282].

Катя – женский «вариант» обыденно мыслящего и чувствующего человека. Будучи носителем обыденного сознания, она интересуется только собой, своими чувствами (в данном случае – презрением к жене Николая Степановича и его дочери) и равнодушна к другим людям.

А.П. Чехов изображает процесс изменения сознания героя, ломку его мировоззрения, поиск той «общей идеи», благодаря которой жизнь обретает смысл. Воспоминания о прошлом и размышления о настоящем, постоянно пересекающиеся в потоке повествования, казалось бы, позволяют проследить этот процесс в генезисе, от его истоков. Прошлое демонстрирует, что рассказчик жил, ощущая душевный комфорт: лекции дарили ему «сладостное изнеможение», семейный обед для него «был временем отдыха и свидания, а для жены и детей праздником ... светлым и радостным» [4, с. 277]. Сейчас все – не то, даже обед: «Описывать теперешний обед так же невкусно, как есть его» [4, с. 277], – замечает рассказчик.

Вместе с тем писатель избегает определенности в прояснении тех причин, которые обусловили процесс трансформации

сознания знаменитого ученого, оставляет это за рамками повествования. Видимо, потому, что сам герой оказался не в состоянии выявить, что и когда случилось. Он сомневается, размышляя о том, связаны ли его мысли с физическим недомоганием или это следствие прозрения: «Если новые мысли и новые чувства произошли от перемены убеждений, то откуда могла взяться эта перемена? Разве мир стал хуже, а я лучше, или раньше я был слеп и равнодушен?» [4, с. 282].

А.П. Чехов подчеркивает, как сложно и нелегко переживать рассказчику духовный кризис, сопровождающий глубокие внутренние изменения сознания. Вновь, что традиционно для творческого метода писателя, внутренние душевные процессы изображаются посредством внешних, поведенческих признаков: «Я ложусь в постель, потом встаю и хожу по комнате, потом опять ложусь... нервное напряжение достигает своего высшего градуса. Я начинаю без причины плакать и прячу голову под подушку ... Я чувствую, что долее я не могу видеть ни своей лампы, ни книг, ни теней на полу, не могу слышать голосов, которые раздаются в гостиной...» [4, с. 280]. Чувство раздвоения (отчуждение), сопровождавшее рассказчика весь день, встречи и разговоры, каждый раз пробуждавшие это ощущение, приводят к тому, что душевное смятение «к вечеру, после обеда» достигает своего наивысшего напряжения, делает размышления столь мучительными, что герой бежит из дома... Однако и злословие не может даровать ему душевного спокойствия. Истина настаивает рассказчика, но он желает скрыть ее от самого себя: «...все гадко, не для чего жить, а те шестьдесят два года, которые уже прожиты, следует считать пропащими. Я ловлю себя на этих мыслях и стараюсь убедить себя, что они случайны, временны и сидят во мне неглубоко...» [4, с. 291].

Трудность и сложность самопознания и самоизменения тем больше, чем беспомощнее оказывается умный, талантливый человек перед лицом испытываемых им переживаний, которые часто с трудом поддаются не только объяснению, но и определению. Так, рассказчик не в состоянии определить и назвать то смешанное чувство вдохновенного волнения, которое посещает перед началом лекции: «Пожоже на то, как будто я трушу, но это не трусость, а что-то другое, чего я не в состоянии ни назвать, ни описать...» [4, с. 261]; он не осознает, чем вызвано его желание бежать к Кате: «Какая-то невидимая и непонятная сила толкает меня вон из моей квартиры...» [4, с. 280] и т.д. Удивительно проницательный по отношению к студенту или молодому докторанту, он «хитрит перед самим собой» [4, с. 291], парадоксальным образом не может постигнуть, какие переживания одолевают самых близких людей: «...внутренняя жизнь обеих [жены и дочери] давно уже ускользнула от моего наблюдения ... Произошла в обеих резкая перемена, я прозвал тот долгий процесс, по которому эта перемена совершилась, и не мудрено, что я ничего не понимаю. Отчего произошла перемена? ...» [4, с. 278].

Тем самым косвенно декларируется необычайно важное в контексте всего творчества А.П. Чехова положение: трудно, почти невозможно правильно понять и оценить, какие чувства владеют другим человеком, однако и собственная душа так же темна и непонятна, как и чужая. Душевный мир личности слишком сложно устроен для того, чтобы кто-либо, в том числе и автор, мог делать однозначные выводы о природе скрытых психологических переживаний. Для рассказчика, как и для любого человека, душа человеческая – это тайна за семью печатями. «Познай самого себя» – прекрасный и полезный совет; жаль только, что древние не догадались указать способ, как пользоваться этим советом» [4, с. 306], – констатирует он. Выверенных алгоритмов, проверенных рецептов и установленных правил в познании тонких душевных движений, протекающих скрыто от глаз, не существует. Оказавшись лицом к лицу с собственным или чужим «нравственным недугом», пытаясь излечить страдающую душу, рассказчик убеждается, что «средства, рекомендуемые в учебниках за самые лучшие и вполне пригодные для шаблона, оказываются совершенно непригодными...» [4, с. 298]. Внутренний мир не вмещается в жесткие рамки «шаблона».

Рассказчик не осознает многого из того, что следует из его собственного рассказа. Так, например, жизнь Кати в том виде, какова она есть, лень ее тела, лень души во многом его собственная «заслуга». Описывая ее детство и юность, рассказчик, не понимая того, сообщает о своем собственном нежелании заниматься девочкой, о неохоте или отсутствии времени разговаривать с нею, направлять ее ум и чувства, позднее – принимать твердые решения и совершать решительные поступки: «Заниматься ее воспитанием было мне некогда, наблюдал я

ее только урывками, и потому о детстве ее могу сказать только урывками...» [4, с. 268]. Не больше может сказать рассказчик и о ранней юности Кати, о причинах ее увлечения театром: «...у меня не было времени и охоты проследить начало и развитие страсти, которая вполне уже владела Катей, когда ей было четырнадцать – пятнадцать лет...» [4, с. 269] и о ее молодости: «...по некоторым намекам я мог догадаться, что было покушение на самоубийство. Кажется, Катя пробовала отравиться. Надо думать, она была серьезно больна...» [4, с. 273] и т.д. Предположительность высказываний рассказчика – здесь показатель его незнания и, что важнее, нежелания знать.

Жизнь Кати сопряжена с душевными травмами. А.П. Чехов прослеживает и ее духовную эволюцию: «необыкновенная доверчивость, которая ... всегда светилась на ее личике» трансформируется в «выражение холодное и безразличное». Изменения во внутреннем мире героини изображаются косвенно. Восторженное увлечение и упоение театральной деятельностью передается отсутствием знаков препинания в ее письмах: «...масса грамматических ошибок, а знаков препинания почти совсем не было» [4, с. 271]. Позже усталость и равнодушие, разочарованность в работе и любви, которые чувствует Катя, передаются ее поведением: «молчит и кутается в шаль, точно ей холодно»; «выражение теперь холодное, безразличное, рассеянное, как у пассажиров, которым приходится долго ждать поезда» [4, с. 274].

Жизнь Кати – результат духовной индифферентности ее приемного отца. Его роль в ее судьбе выражалось только «длинными, скучными письмами», которые мало помогали героине. Его участие и раньше, и теперь – «унылое чувство сострадания и боль совести, какие испытывает современный мужчина, когда видит несчастье...» [4, с. 275], и только.

Судьба дочери, тайно обвенчавшейся с проходивцем, – другой результат беспечности рассказчика во всем, что касается душевной жизни близких людей. Иллюстрацией этим утверждениям служит истерика Лизы. И жена, и дочь обращаются к нему с отчаянной просьбой о помощи, но Николай Степанович, умный и талантливый в науке, беспомощен помочь: «На душе у девочки какая-то тяжесть, но я ничего не понимаю, не знаю и могу только бормотать...» [4, с. 302]. От рассказчика требуется решительность, но единственный решительный поступок (поездка в Харьков) продиктован желанием исполнить формальность и является следствием равнодушия героя: «В Харьков ехать, так в Харьков. К тому же в последнее время я так оравнодушел ко всему, что мне положительно все равно, куда ни ехать, в Харьков, в Париж ли, или в Бердичев» [4, с. 304].

Неспособность к поступку, которую демонстрирует герой «Скудной истории», «равносильна убийству». Эгоизм профес-

сора, которого «судьбы костного мозга интересуют больше, чем конечная цель мироздания» [4, с. 263], – это эгоизм высшего порядка, поскольку принадлежит учёному с мировым именем. Однако последствия «научного» эгоизма оказываются столь же губительны для окружающих, как губительны себялюбивые стремления простого, ничем не знаменитого человека. Равнодушие – вот причина всех бед человеческих. Остранение становится выражением творческой мысли автора, средством передачи состояния героя: переживая отчуждение, профессор, ученый с мировым именем способен осознать и понять, что он такая же «жаба» [4, с. 300], как Катя и Михаил Федорович.

В целом, повесть являет собой великолепный пример творческой удаи писателя, которому удалось мастерски создать эффект отчуждения и с помощью приема остранения глубоко и точно передать оттенки внутреннего психологического состояния старого профессора, человека, находящегося на пороге смерти.

Повесть «Скудная история» демонстрирует усердствование художественного мастерства А.П. Чехова. Повествуя о духовном кризисе, сопровождающем глубокие внутренние изменения сознания, писатель искусно передает переживание отчуждения, отстранения, равнодушия и в то же время одиночества, душевного надлома, боли. Внутренний мир героя изображается косвенно и в то же время очень глубоко. Работа сознания изображается как перманентный процесс, который, однажды начавшись, уже не прекращается.

Используя прием остранения, писатель косвенно декларирует необычайно важное в контексте всего творчества А.П. Чехова положение: трудно, почти невозможно правильно понять и оценить, какие чувства владеют другим человеком, однако и собственная душа так же темна и непонятна, как и чужая. Душевный мир личности слишком сложно устроен для того, чтобы кто-либо, в том числе и автор, мог делать однозначные выводы о природе скрытых психологических переживаний. Для рассказчика, как и для любого человека, душа человеческая – это тайна за семью печатями. Выверенных алгоритмов, проверенных рецептов и установленных правил в познании тонких душевных движений, протекающих скрыто от глаз, не существует. Внутренний мир не вмещается в жесткие рамки «шаблона».

Смена повествовательных форм в самом начале произведения создаёт в сознании читателя резкий контраст, вызывает чувство несоответствия между тем, что кажется, и тем, что существует на самом деле, формирует установку на двойственность восприятия, которое свойственно рассказчику. Передать то всепоглощающее чувство отчуждения от мира и людей, которое мучительно переживает герой, помогает искусно применяемый прием остранения.

Библиографический список

1. Линков В.Я. Человек перед лицом жизни (О творчестве А.П. Чехова). Линков В.Я. *История русской литературы XIX века в идеях*. Москва: Издательство: Московского ун-та, 2002.
2. Гурвич И.А. Чехов: от поэтики к эстетике. *Известия АН. Серия литературы и языка*. 1997; Т. 56; № 4: 21 – 28.
3. *Эстетика. Теория литературы: Энциклопедический словарь терминов*. Москва: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2003.
4. Чехов А.П. *Полное собрание сочинений и писем*: В 30 т. Сочинения: В 18 т; Т. 7 «Сочинения 1880 – 1891». Москва: Наука, 1985.

References

1. Linkov V.Ya. *Chelovek pered licom zhizni* (O tvorchestve A.P. Chehova). Linkov V.Ya. *Istoriya russkoj literatury XIX veka v ideyah*. Moskva: Izdatel'stvo: Moskovskogo un-ta, 2002.
2. Gurvich I.A. Chehov: ot po'etiki k 'estetike. *Izvestiya AN. Seriya literatury i yazyka*. 1997; T. 56; № 4: 21 – 28.
3. *'Estetika. Teoriya literatury: 'Enciklopedicheskij slovar' terminov*. Moskva: OOO «Izdatel'stvoAstrel'»: OOO «Izdatel'stvo AST», 2003.
4. Chehov A.P. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem*: V 30 t. Sochineniya: V 18 t; T. 7 «Sochineniya 1880 – 1891». Moskva: Nauka, 1985.

Статья поступила в редакцию 22.05.17

УДК 811.16

Sabitova A. M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Language and Literature, Yelabuga Institute of Kazan Federal University (Yelabuga, Russia), E-mail: Aigul.Ibragimova@mail.ru*

ISSUES OF LANGUAGE, ETHNIC AND CULTURAL IDENTITY OF RUSSIANS AND CROATS. The problem of cultural, ethnic and linguistic identity of peoples remains controversial for many decades. This process became especially active due to the difficult geopolitical situation in the world. Every nation seeks means to preserve its cultural and national traditions, rituals, customs in the conditions of intercultural dialogue. The study applied the methods of collecting and analysing material, the method of the survey respondents. The materials of the scientific publication are based on data of correspondence and cooperation with specialists of Russian and Croatian languages, students and teachers from Croatia and Russia. The article has polls 65 representatives of Croatia and 70 Russians. The author analyses scientific articles of Russian and Croatian scientists for publication international conference

proceedings. In the research the author finds out that the Russians and the Croats have common cultural, language and ethnic values. The existence of common ethnic and cultural traditions is manifested in the tendency to the preservation of family and national holidays.

Key words: identity, ethnos, culture, language, tradition, Russian, Croates, communication.

А.М. Сабитова, канд. филол. наук, доц. каф. русского языка и литературы, Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Елабуга, E-mail: Aigul.Ibragimova@mail.ru

ВОПРОСЫ ЯЗЫКОВОЙ, ЭТНИЧЕСКОЙ И КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ РУССКИХ И ХОРВАТОВ

Проблема культурной, этнической и языковой идентичности народов остается дискуссионной на протяжении многих десятилетий, особенно ярко этот процесс начал о себе заявлять в связи со сложной геополитической обстановкой в мире. Каждая нация, каждый народ стремится к сохранению своих культурных и национальных традиций, обрядов, обычаев в условиях межкультурного диалога. В исследовании применены методы сбора и анализа материала, метод опроса респондентов. Материалы научной публикации основаны на данных переписки и сотрудничестве со специалистами русского и хорватского языков, студентами и педагогами из Хорватии и России. В основу статьи легли опросы 65 представителей Хорватии и 70 россиян. По теме ведется подготовка и анализ научных статей российских и хорватских ученых для издания международного сборника трудов. В рамках нашего исследования нам удалось выяснить, что у русских и хорватов имеются общие культурные, языковые и этнические ценности. Наличие общих этнокультурных традиций проявляется в тяготении к сохранению семейных и национальных праздников.

Ключевые слова: идентичность, этнос, культура, язык, традиции, русские, хорваты, коммуникация.

В современном мире культурные формы жизнедеятельности предполагают не только соотнесенность человека с определенной социокультурной группой, но и его принадлежность к определенной этнической общности. Этнос является для человека самой значимой и надежной группой, ибо именно он дает ему необходимую безопасность и поддержку в социокультурном пространстве. Стоит отметить, что в условиях глобализации и роста разносторонних культурных контактов человек стремится найти поддержку в устоявшихся ценностях своего этноса, которые являются для него априори самыми надежными.

«Этническая идентичность – это не только принятие определенных групповых представлений, готовность к сходному образу мыслей и разделяемые этнические чувства. Она также означает построение системы отношений и действий в различных межэтнических контактах» [1].

Вопросы этнической и культурной самобытности являются значимыми для представителей разных стран и культур. В этой публикации мы попытаемся разобрать вопросы этнокультурной и языковой идентичности русских и хорватов. Один из отечественных исследователей, В.И. Карасик, в своей работе «Культурные доминанты в языке» обращал внимание на то, что «в структуре языковой личности особое место принадлежит ценностям как наиболее фундаментальным характеристикам культуры, вышшим ориентирам поведения <...> Система исследовательских процедур для выявления культурных доминант в том или ином языке <...> нацелена на обнаружение смыслового потенциала различных сторон концептов в соответствующей культуре [2].

Поскольку хорватский и русский языки относятся к одной языковой семье – индоевропейской, к одной группе языков – славянской, и расходятся лишь в подгруппах (хорватский входит в южнославянскую подгруппу языков, а русский – в восточнославянскую), то представляется справедливым изучение общих этнических и культурных парадигм указанных этносов.

Процессы активного взаимодействия русской и хорватской культур относятся приблизительно к XVII веку, именно в это время на Руси появляются первые переселенцы из Хорватии. Одним из самых первых представителей Хорватии, прибывших на Русь в 1659 году, был хорватский писатель, историк и богослов Юрий Крижанич (1618 – 1683). Историк пропагандировал идею национального единства всех славян и выступал за присоединение Украины к России [3]. Его перу принадлежит два значительных труда о русском языке и о российском государстве: «Грамматическое изыскание о русском языке» и «Политика». «Грамматическое изыскание...» считается первым в Европе трудом по сравнительному языкознанию славянских народов. В этой книге автор проводит мысль о необходимости создания единого всеславянского языка, на котором будут говорить и писать все славянские народы. Крижанич работал и над созданием уникального общеславянского алфавита без иностранных заимствований. Ядром «изысканий» являлись такие грамматические строения слов, основы которых во всех славянских языках были бы схожи, едины. Так, 60 % слов, по его мнению, должны были быть общеславянского происхождения, 10% – отнесены к рус-

ским словам и церковнославянизмам, 9% – к сербохорватским, 2,5% – к польским, и далее, по убыванию – к украинским, болгарским и иным. Таким образом, вопрос идентичности славянских языков, наличие общих грамматических основ и общих моделей в речепостроении у славянских этносов поднимался уже четыре века назад, но не нашел серьезной поддержки в ученых кругах той эпохи.

Самым многочисленным поселением хорватов в Советской России можно было считать город Кузбасс Кемеровской области, куда большое количество хорватов переехало жить в 1921 году. Некоторая часть хорватов поселилась там навсегда и теперь, в современной России, там проживают потомки переселенцев-хорватов. Среди династий, которые не первое десятилетие живут в разных городах и поселках Кемеровской области есть потомки Роя Оплича (Roy Oplić), Анте Перковича Клишанина (Ante Perković Klišanin), Славы Крульча Ивановича (Slava Kruljac Ivanović) и других.

Если обратить внимание на данные Всероссийской переписи населения разных лет, то можно увидеть значительную убыль в числе представителей хорватского этноса, проживающих на территории России: так, в 2002 году на территории Российской Федерации проживало 4000 хорватов, в 2010 – всего 304 человека. То есть за 8 лет численность хорватов-жителей России убыло почти на 90 %. Что касается проживающих на территории Хорватии русских, то по данным переписи населения 2011 года, русскими себя назвали по национальности 1279 человек, тогда как в 2001 году их было – 906, а в далеком 1991 году – всего 706. Согласно статистике, количество русских, проживающих на территории Хорватии, неуклонно растет и связано это, на наш взгляд, с языковой общностью и легкостью изучения языка (славянская группа языков) и со схожими этнокультурными традициями и обычаями.

Одним из ключевых признаков этноязыковой идентичности является владение родным языком. Из 65 опрошенных нами иностранных респондентов родной хорватский язык знают все, три дополнительных иностранных языка знают 22 человека, два иностранных – 37 интервьюируемых, один иностранный – 6 человек. Важно отметить, что молодое поколение владеет большим количеством языков, нежелали люди более зрелого возраста. Из 70 опрошенных нами россиян родным языком также владеют все, знают 2-3 иностранных языка – 14 человек, хорошо знают один иностранный – 51 человек, объясняются со словарем на одном из иностранных языков – 5 респондентов. При этом в русскоязычной аудитории, владеющих одним иностранным языком – большинство, и этот язык они знают очень хорошо. Анкетный опрос проводился в нескольких формах: очные встречи с хорватскими и русскими учеными, студентами и педагогами, заочные беседы и интернет-переписка. Анкеты состояли из 12 вопросов, интервью носили более глубокий характер и затрагивали темы семьи, традиций, языков. Приведем в пример один из стандартных коротких опросников, подготовленных нами респондентам: 1. Фамилия, имя, отчество. 2. Страна, город проживания. 3. Сфера деятельности, учёбы, работы. 4. Традиции и обычаи, прису-

щие Вашему этносу. 5. Какие национальные обряды, связанные с рождением человека, Вам известны? 6. Религия, которой Вы придерживаетесь. 7. Особенности свадебных обрядов у Вашего этноса и у Вашей семьи. 8. Традиционные национальные праздники Вашего народа. 9. Какие семейные праздники Вы знаете? 10. Насколько хорошо Вы владеете родным языком? 11. Какими иностранными языками Вы владеете? На каком уровне? 12. С какими другими славянскими языками схож Ваш язык? В чем это родство, сходство проявляется?

Мы попробуем представить краткий обзор ответов на самые интересные, на наш взгляд, вопросы. Обзоры ответов будут представлены в сравнительно-сопоставительном ключе. Вот какой ответ на вопрос о национальных русских праздниках дала Анастасия (россиянка, 43 года): «У русской нации есть главные национальные праздники: Рождество, Крещение, Пасха. Мы все эти праздники справляем всей семьей. Каждый год. Это не только национальные, но и семейные праздники». Аналогичные праздники наблюдаются и у хорватов, немного в измененном, под местный колорит, виде. Дарко (хорват, 31 год): «У хорватов национальным праздником со всеми атрибутами торжества является 1 Мая – День труда». Заметим, у русских этот праздник в 80-90-е годы также носил национальный характер, в майские праздники традиционно проводились демонстрации и праздничные концерты. В последние годы этот праздник носит несколько формальный характер.

В разных странах, в том числе в России и Хорватии, есть определенные обряды, которыми сопровождают рождение ребенка. Как резюмировали наши зарубежные респонденты «если это католическая семья, то рождение сопровождается обрядом крещения, если родители неверующие – нет особых формальных обрядов, каждый отмечает это событие по-своему» [4]. Интересен обряд, отличающийся от нашего, российского, которым сопровождают день появления ребенка на свет у хорватов. Катарина (хорватка, 54 года): «Прямые родственники – бабушки, дедушки кладут деньги под подушку малышу, чтобы он рос здоровым и жил в достатке». Валентина (россиянка, 47 лет): «У русских главным обрядом рождения является крещение. Во время этого обряда церковнослужитель обливает малыша святой водой, чтобы он рос крепким и здоровым».

Один из отечественных исследователей этнокультурных кодов И.И. Киреева отмечает: «Проблемы в общении людей с разным менталитетом обусловлены этнокультурным фактором. Межкультурная коммуникация затруднена, если адресант апеллирует к культурным и ценностным установкам, которые не значимы для адресата» [5, с. 98]. В то же время, если ценностные ориентиры и культурные установки у различных наций совпадают или пересекаются и находят точки соприкосновения, то возможность со-диалога, со-понимания возрастает. К примеру, у русских и хорватов наблюдается единая картина в музыкальном сопровождении свадеб в деревнях: распевание национальных песен. Свадебные традиции у русских испокон веков строятся по определенной модели: сватовство, смотрины, вытие, девичник, выкуп, венчание, гуляние (в процессе которого невесту традиционно «крадут» у жениха) и сам свадебный пир. Наталья (россиянка, 37 лет): «Перед моей свадьбой у нас был девичник. Это такой обряд, своего рода проводы девушки в новую жизнь. Проводится он с близкими подружками невесты. В этот день принято веселиться, готовить вкусную еду, танцевать. Через день или два – сама свадьба. Перед свадьбой есть одна негласная примета: нельзя показывать свадебный наряд жениху. Это примета на счастье, на счастливую жизнь».

У городских жителей Хорватии обрядовые свадебные традиции не столь популярны (как и у нас), однако вне центральных городов следование традициям сильно. Томислав (хорват, 44 года): «Особенностями хорватской свадьбы является обязательное присутствие флагиносца на торжестве и наличие розмарина

на свадебной одежде у каждого гостя». Образ-символ розмарина трактуется у хорватов как символ любви, верности и процветания. В Хорватии существует также разделение свадеб по территориальному признаку. Одна из самых известных форм свадеб в Хорватии – это славонская свадьба (восточный регион Хорватии – Славония). Наш респондент, Марин (хорват, 29 лет), рассказал нам о некоторых элементах такой свадьбы: «на свадьбе звучит традиционная хорватская народная музыка – тамбураши и на такую свадьбу приглашены не только родные и друзья, но и все знакомые и даже незнакомые люди». Отметим, что в российской традиции национальный колорит в виде народных песен и танцев на свадьбах сохранился лишь в деревнях и селах.

Интересны и праздники, в которые чествуют мужчин и женщин. Так, в Хорватии имеют место быть национальные семейные праздники: День матери отмечается во второе воскресенье мая, а День отца – 19 марта. В российском менталитете прочно заложены основы празднования Дня матери – в последнее воскресенье ноября, а чествование отцов происходит 23 февраля – в День защитника отечества. При этом есть и более «правильная» неофициальная дата поздравления отцов с праздником – это третье воскресенье июня (в 2017 – этот день выпадает на 18 июня), однако официального статуса в России этот праздник пока не имеет. Согласно опросу нескольких десятков жителей Хорватии, можно выявить общую тенденцию: и молодое, и взрослое поколения свято чтят национальные традиции и семейные обряды. В каких-то семьях эти традиции просто знают и помнят, в других – им неукоснительно следуют. Безусловно, в городской среде эти границы в большей степени размыты, но в глубинках, в поселках-деревнях Хорватии до сих пор можно услышать на праздниках обрядовые песни и поиграть в национальные игры.

В Российской Федерации государственным языком является русский язык, но практически каждый гражданин России помимо своего родного знает хотя бы один иностранный язык. В Республике Татарстан Российской Федерации представлены два государственных языка (татарский и русский) и практически каждый житель республики знает эти два и один иностранный языки. В самом Татарстане следование национальным традициям и обычаям сильно и проявляется это в праздновании всей республикой таких национальных праздников, как Сабантуй (летом) и Науруз (весной). Что касается языковой среды хорватов, то большинство опрошенных нами респондентов заявили, что знают (в совершенстве!) 3 – 4 языка: свой родной, хорватский, а также английский, русский и итальянский языки.

Знание родного языка – один из центральных признаков языковой идентичности нации. Идентификация человека в межкультурном пространстве происходит первоочередно по соотношению личности с языком. Вот как отзывался о языке известный хорватский ученый Ю. Крижанич: «*lazika sowerszenost iest samo potrebno orudie k mudrosti, i iedwa ne stanowito iee zname. Czim kiu narod imaet izradney iazik, tim prigodnee i witwormee razpravljaet remestwa i wsakije umitelyi i promisli*» [6, с. 44], что в дословном переводе означает «Совершенство языка – самое необходимое орудие мудрости и едва ли не главный ее признак. Чем лучше язык какого-либо народа, тем успешнее и удачнее занимается он ремеслами и разными искусствами и промыслами».

Таким образом, этнокультурные и языковые коды славян (русских и хорватов) во многом схожи, во многом имеют общие тенденции развития. И вместе с тем, самоидентификация, соотношение себя со своим этносом, со своим языком, своими культурными традициями и обычаями является чрезвычайно важным для человека. Этнокультурная идентичность важна также и для межкультурного коммуникативного пространства. Именно на основе этнокультурной и языковой идентификации каждый человек приобретает навыки коммуникации с иными культурами, распознает «особенности» и механизмы формирования этнических установок других народов.

Библиографический список

1. Библиотека культурологии. Available at: <http://www.countries.ru/library/intercult/mki.html>
2. Карасик В.И. Культурные доминанты в языке. Волгоград; Архангельск, 1996: 3 – 15.
3. Библиотека учебной и научной литературы. Available at: <http://siblibio.com/biblio/persons.aspx?id=1151>
4. Сабитова А.М., Низамбиева И.И. Интервью с жителями России и Хорватии. 2017 г.
5. Киреева И.И. Этнокультурные коды как способ символизации окружающей действительности. *Поволжский педагогический вестник*. 2015; 2 (7): 97 – 100.
6. Крижанич Ю. Граматично исказanje об Руском jeziku (1666). Москва: Университетская Типография, 1859.

References

1. *Biblioteka kul'turologii*. Available at: <http://www.countries.ru/library/intercult/mki.html>
2. Karasik V.I. *Kul'turnye dominanty v yazyke*. Volgograd; Arhangel'sk, 1996: 3 – 15.
3. *Biblioteka uchebnoj i nauchnoj literatury*. Available at: <http://sbiblio.com/biblio/persons.aspx?id=1151>
4. Sabitova A.M., Nizambieva I.I. *Interv'yu s zhitelyami Rossii i Horvatii*. 2017 g.
5. Kireeva I.I. 'Etnokul'turnye kody kak sposob simvolizacii okruzhayushej dejstvitel'nosti'. *Povolzhskij pedagogicheskij vestnik*. 2015; 2 (7): 97 – 100.
6. Krizhanich Yu. *Gramatichno iskazanje ob Ruskom jeziku (1666)*. Moskva: Universitetskaya Tipografiya, 1859.

Статья поступила в редакцию 26.05.17

УДК 81.42

Kosyh E.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of General and Russian Linguistics, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: veko@mail.ru

Suhoterina T.P., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of General and Russian Linguistics, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: tatsu81@mail.ru

NOTICE ("DEATH NOTIFICATION") IN THE GENRE ASPECT. The article is carried out in line with actively developing contemporary genre studies. It is dedicated to the consideration of one of the varieties of the front epistolary in the genre aspect. The front epistolary can be described as a hyper-genre phenomenon, which includes such genres as letter, death notification, notice, report, etc. The texts of the front epistolary are of a formal-business nature, as well as informal (everyday) communication. The object of consideration is a notice ("death notification") as a speech genre. The notice is part of the epistolary heritage of society in general and the era of the Great Patriotic War in particular. The notice is a traditional way of transferring / receiving information about the death of a soldier during the Great Patriotic War. The description is based on genre modeling. The article examines the characteristics of the selected speech genre on the basis of the parameters proposed by N.B. Lebedeva and T.V. Shmeleva (substrate, dictum-modus content, purpose, author, addressee).

Key words: speech genre, notice, "death notification", substrate, dictum, author, addressee.

Е.А. Косых, канд. филол. наук, доц. каф. общего и русского языкознания, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: veko@mail.ru

Т.П. Сухотерина, канд. филол. наук, доц. каф. общего и русского языкознания, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: tatsu81@mail.ru

ИЗВЕЩЕНИЕ («ПОХОРОНКА») В ЖАНРОВом АСПЕКТЕ

Статья выполнена в русле активно развивающегося современного жанроведения и посвящена рассмотрению одной из разновидностей фронтового эпистолярия в жанровом аспекте. Фронтовой эпистолярный возможно охарактеризовать как гипержанровое явление, включающее в себя такие жанры, как письмо, похоронка, извещение, рапорт и т. п. Тексты фронтового эпистолярия носят характер официально-делового, а также неофициального (бытового) общения. Объектом рассмотрения является извещение («похоронка») как речевой жанр. Извещение является частью эпистолярного наследия общества вообще и эпохи Великой Отечественной войны, в частности. Извещение – это традиционный способ передачи / получения информации о гибели солдата в годы Великой Отечественной войны. Описание осуществляется на основе жанрового моделирования. В статье рассматриваются признаки выбранного речевого жанра на основе параметров, предложенных Н.Б. Лебедевой и Т.В. Шмелевой (субстрат, диктумно-модусное содержание, цель, автор, адресат).

Ключевые слова: речевой жанр, извещение, «похоронка», субстрат, диктум, автор, адресат.

Коммуникативная ситуация времён Великой Отечественной войны реализовывалась в том числе и в речевых произведениях, не свойственных мирному времени. Письма с фронта, дневники жителей Ленинграда, граффити Брестской крепости, рейхстага и Сталинграда особого прощального и патриотического содержания, инскрипты на фотографиях и открытках могут быть рассмотрены как текстовые составляющие военного дискурса. Одним из речевых произведений данного периода стала «похоронка», то есть извещение о гибели Солдата. Похоронка, -и, ж. (прост.) – то же, что похоронная. [7]. Похоронная (ж. разговорное) – официальное извещение из действующей армии о чьей-либо гибели, смерти [7]. Извещение является частью эпистолярного наследия общества вообще и эпохи Великой Отечественной войны, в частности. Извещение – это традиционный способ передачи / получения информации о гибели солдата в годы Великой Отечественной войны.

Жанровое своеобразие извещения («похоронки») считаем возможным рассматривать с точки зрения жанрового моделирования. Фронтовой эпистолярный (и его разновидности) является жанром естественной письменной русской речи, поэтому жанровое описание традиционно осуществляется по параметрам коммуникативно-семиотической модели, включающей 12 параметров (фациентов). Категория фациента включает в себя субстанциональных участников письменного-речевого акта (основные из которых – актанты, то есть Автор и Адресат) и несубстанциональных [4, с. 7]. Каждый фациент обладает своими функциональными признаками (параметрами). К субстанциональным фациентам относятся: автор; адресат; знак – диктумно-модусное

содержание; орудие и средство; субстрат; носитель субстрата. Несубстанциональными фациентами выступают: цель; графико-пространственный параметр; среда коммуникации; коммуникативное время; ход коммуникации; социальная оценка.

Помимо коммуникативно-семиотической модели, в современном жанроведении Т.В. Шмелевой разработана анкета речевых жанров [8]. Т.В. Шмелева, утверждая, что для характеристики модели речевых жанров важны конститутивные признаки, в анкете описания речевого жанра выделяет семь параметров, конституирующих модель речевого жанра (коммуникативная цель; образ автора; образ адресата; диктум; фактор прошлого; фактор будущего; формальная организация) [8, с. 20 – 32].

В рамках настоящей статьи мы наметим пути исследования извещения как речевого жанра и остановимся на описании некоторых жанровых признаков извещения («похоронки»): субстрат, цель, диктум, автор и адресат.

Извещение как речевой жанр характеризуется письменной формой воплощения, поэтому одним из важных признаков считаем **субстрат**. Традиционным субстратом данного жанра является бумага (карточка). Извещения оформлялись на бланке, представляющем своего рода шаблон, по которому составлялись все извещения времён Великой Отечественной войны. Шаблонность субстрата является одним из доминантных признаков извещения. Однако во время Великой Отечественной войны из-за нехватки средств, бумаги извещения часто оформлялись на обычном листе бумаги, на который вносились все необходимые сведения о гибели солдата.

Извещение как жанр речи, вовлечённое в сферу нашего описания, отражает особенность военной письменной речи, а точнее – носителя речевого произведения. Следует отметить, что период 1941–1945 и нескольких последующих лет отличается появлением большого количества рескриптов, т.е. документов, написанных на других, более ранних документах. Например, извещение о смерти бойца Красной Армии от 14 августа 1945 г. написано на «Ежедневном отчёте о посевной к-за «П. Ильича» на 20.III. 1944 г.». В таких случаях речевое поведение адресанта выражается не только в создании текста, но и в использовании, например, более ярких чернил, которые перекрывают ранее написанный текст, более крупного шрифта и изменением направления документа, т.е. «старый» документ повернут на 90 градусов. Всё это позволяло реализовывать речевую ситуацию извещения родных о смерти бойца в условиях сложной экономической ситуации войны.

«Похоронки» нередко выполнялись чернилами в виде рескрипта (соответствует современному формату А-5). В левом углу рукописный штамп, повторяющий текст штампа традиционного официального документа. Название речевого произведения и сообщение (передаваемая информация) располагаются по центру. В сообщении включены и характерные для печатных образцов документов «указатели»: «кому», «адрес». В тех случаях, когда речевое произведение воспроизводится вторичным адресантом, переписывается, оно сохраняет исходный текст, также, вероятно, являющийся клише и регулярно повторяющийся в текстах подобного жанра: «*Ваш муж сержант Ютаев Егор Васильевич в бою за социалистическую Родину, верный воинской присяге проявив Героизм и мужество был ранен и умер 16 апреля 1945года и похоронен с отдаванием воинских почестей...*» (далее следует указание на место погребения)...». Жирным шрифтом выделены части сообщения, входящие в блок обязательной информации, курсивом – вариативная часть извещения, обусловленная различным именованием субъекта, его звания, причины, даты смерти и т.п.

Следующий параметр **диктунного содержания** вносит ограничения в отбор информации, заключенной в том или ином жанре. Одной из особенностей высказывания является выбор языковых средств и жанра, которые корректируются в зависимости от предметно-смыслового задания речевого субъекта. Так, пишущий, чтобы сообщить родным и близким о гибели солдата, облакает текст в жанр «похоронки», при этом выбирая подходящие языковые средства, не отличающиеся особым разнообразием и выразительностью.

Сообщение в текстах подобных речевых произведений, как «похоронка», носит шаблонный характер.

Пример:

Извещение

Ваш сын Тонкий Иван Алексеевич / Уроженец Арх. обл. Пинежский р-н, / Пильгорский с/с д. Щелн / умер после болезни. / Настоящее извещение является документом для возбуждения ходатайства о пенсии / Подпись командира.

Извещение

Прошу известить гр. *Екатерину Дмитриевну Кожину*, прож. (точный адрес семьи погибшего), в том, что её сын *разведчик Кожин Павел Петрович* в бою за Социалистическую Родину, верный воинской присяге *умер от ран 26 января 1945 г.* и похоронен с отдаванием воинских почестей (точный адрес и место погребения) Подписи командира полка, начальника штаба.

Одним из важных жанрообразующих признаков является функционально-целевой компонент. В анкете речевых жанров коммуникативная цель дифференцирует четыре типа речевых жанров: 1) Информативные – цель которых – различные операции с информацией: ее предъявление или запрос, подтверждение и опровержение; 2) Императивные – цель которых – вызвать осуществление / неосуществление событий, необходимых, желательных или, напротив, нежелательных, опасных для кого-то из участников общения; 3) Этикетные – цель которых – осуществление особого события, поступка в социальной сфере, предусмотренного этикетом данного социума: извинение, благодарности, поздравления, соболезнования и т.д.; 4) Оценочные – цель которых – изменить самочувствие участников общения, соотнося их поступки, качества и другие манифестации с принятой в данном обществе шкалой ценностей [8]. Согласно такой дифференциации «похоронка» входит в группу информативных речевых жанров. При передаче информации, по мнению А.В. Курьянович, «происходит авторская «обработка» информации. Адресант пропускает весь материал через призму собственного восприя-

тия, осуществляя его отбор в соответствии с системой своих ценностных параметров» [3]. Автор извещения сообщает о гибели и причинах гибели солдата («*Ваш муж, стрелок 1072 стрелкового полка ...был убит 27.07.44 г.*»; «*ст. краснофлотец Дементьев Иван Павлович...умер от ран 05 сентября 1944г.*»), о месте погребения («*Похоронен г. Одесса*») и др.

Однако **информативная цель** – не единственная цель извещения. Извещение является официальным документом, который носит информативный, регламентирующий и предписывающий характер (соответственно и реализуемые функции речевого произведения), что обнаруживается в завершающей части сообщения: «*Настоящее извещение является документом для возбуждения ходатайства о назначении пенсии*».

Таким образом, извещение представляет собой полифункциональный жанр. В ходе формирования дискурса уже на стадии возникновения коммуникативного намерения пишущий ориентируется на ту или иную социально-коммуникативную ситуацию, на ту или иную модальность общения (конфликтную, центрированную, кооперативную); именно на этом этапе у говорящего появляется – пока еще смутная – общая цель (интенция, иллюция) высказывания [2].

В текстах извещений содержится ценная информация о погибших, о причинах гибели, о местах гибели и погребения, что позволяет сделать вывод о реализации мемориальной (памятниковой, документальной) функции (ср. жанр «фронтовое письмо» [6]).

Одними из важных признаков любого речевого жанра, без которых не может состояться письменная коммуникация, являются образ Автора и образ Адресата.

Автор является создателем текста; это один из важнейших параметров, выделенных в модели Н.Б. Лебедевой и Т.В. Шмелевой. Именно характеристики автора, его индивидуальные особенности, отражающиеся в высказывании, играют большую роль при создании текста. Речевое поведение каждого конкретного человека, носителя языка, обусловлено коммуникативной ситуацией, а также «...языковым и культурным статусом, социальной принадлежностью <...> психическим типом, мировоззрением, особенностями биографии и другими константными и переменными параметрами личности» [5, с. 34]. Однако в извещении как речевом жанре индивидуально-авторские характеристики не проявляются, поскольку данный жанр функционирует преимущественно в официальной сфере и характеризуется шаблонностью, отвлеченностью, нейтральностью, безэмоциональностью.

Автором извещений является участник Великой Отечественной войны – командир полка, начальник штаба, командир части, военный комиссар, начальник Центрального бюро и др. Автор и адресат извещения, как правило, не знакомы, находятся в официальных отношениях. Эти люди писали просто, отрывисто, и как было уже отмечено выше, по шаблону, без проявления эмоций.

Автора жанра речи возможно рассматривать с точки зрения количественного параметра, проявления креативности, эмоциональности и др. Проанализировав фациент «Автор извещения» на основе имеющегося материала, можем выделить следующие коммуникативные характеристики автора.

С точки зрения параметра **«моноавтор / полиавтор»**, количество авторов определяется количеством подписей на бланке извещения. Таким образом, автором извещения может быть и одно лицо, и несколько (хотя заполняет извещение, как правило, одно лицо). Учитывая среду коммуникации, условия, в которых создается извещение, пространство текста, автор извещения характеризуется как **автор-скриптор**. Шаблонность, официальность извещения не позволяют проявлять в тексте креативность, индивидуальность. Для извещения не характерны эмоциональная лексика, эмоционально-оценочные средства, используемые авторами, поэтому автор извещения – **автор безэмоционального типа**. Автор нейтрален, не проявляет в тексте индивидуальные особенности. Автор извещения представляется как эксплицированный. По типу взаимоотношений с адресатом (**свой / чужой, близкий / далекий**) автор извещения характеризуется как чужой, далекий.

Однако, как и в любом речевом акте, имеются особенности речевого поведения адресанта: 1) если речевое произведение («похоронка») является копией исходного речевого произведения, переписанное, и, следовательно, включающее вторичного адресанта, выступающего посредником между исходными адресантами (заявлены как «Райвоенком майор Клюкин, Лейтенант Рудь») и адресатом Ютевой; 2) именование адресата может содержать ошибку «Дарье» вместо Марии; 3) именование вторич-

ного адресанта может представлять собой подпись этого коммуникатора.

В тех случаях, когда «похоронка» является вторичным текстом, она имеет двух адресантов: первичный заявлен двумя коммуникаторами, которые обязательны в подобного рода текстах (райвоенком и начальник части, например, лейтенант), вторичный – непосредственный автор рескрипта или копии извещения.

Не менее важным признаком высказывания является его адресованность. «Кому адресовано высказывание, как говорящий (или пишущий) ощущает и представляет себе своих адресатов, какова сила их влияния на высказывание – от того зависит и композиция и в соответствии стиль высказывания» [1, с. 290].

Адресат, таким образом, – это «избранный читатель», на которого ориентируется и к которому непосредственно обращается автор, то есть лицо, которому адресовано сообщение, извещение («похоронка»). Согласно точке зрения М.М. Бахтина, обращенность к кому-либо в высказывании является «конституирующим признаком высказывания» [1, с. 290]. Адресат имеет особое значение в жанровой организации высказывания. В речевом жанре адресатом может быть «потенциальный читатель, который является элементом среды» [4, с. 8], то есть любое лицо, кото-

рое оказалось свидетелем речевого общения – «наадресат» [1, с. 323]. Так, к примеру, элементом среды коммуникации, прямым адресатом в извещениях является военная цензура, а также официальные органы, через которые извещение попадает к непосредственному адресату.

Адресатом извещения являются близкие, родные погибшего (родители, супруги и т.п.). В ряде случаев извещение первоначально адресуется официальному лицу с просьбой известить семью погибшего (так называемый не прямой адресат): «*Котласовскому районному (городскому) военному комиссару Архангельской области г. Котлас... Прошу известить гр. Екатерину Дмитриевну Кожину...*».

Таким образом, извещение, как официальный речевой жанр, является особой жанровой разновидностью, характеризующейся собственными жанровыми признаками. Доминантными признаками извещения являются, на наш взгляд, шаблонность субстрата, автор, среда коммуникации. В перспективе представляется более детальное рассмотрение признаков речевого жанра «похоронка», заявленных в данной статье, а также рассмотрение извещения по таким параметрам, как графико-пространственные особенности, диктумно-модусная характеристика, среда коммуникации и др.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство, 1979.
2. Горелов И.Н. *Основы психолингвистики*. Москва, 1998.
3. Курьянович А.В. Функциональные возможности эпистолярного дискурса как особой формы межличностной коммуникации. *Вестник ТГПУ*. 2009; 9(87): 146 – 150.
4. Лебедева Н.Б. Естественная письменная русская речь как объект лингвистического исследования. *Вестник БГПУ: Гуманитарные науки*. 2001; 1: 4 – 10.
5. Никитина С.Е. Языковое сознание и самосознание личности в народной культуре. *Язык и личность*. Москва: Наука, 1989: 34 – 41.
6. Сухотерина Т.П. Фронтальное письмо как жанр естественной письменной русской речи. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 4(47): 249 – 251.
7. *Толковый словарь русского языка*. Available at: <https://www.vedu.ru/expdic/25583/>
8. Шмелева Т.В. Речевой жанр. Возможности описания и использования в преподавании языка. *Russistik. Русистика. Научный журнал актуальных проблем преподавания русского языка*. Berlin, 1990; 2: 20 – 32.

References

1. Bahtin M.M. *Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva: Iskustvo, 1979.
2. Gorelov I.N. *Osnovy psiholingvistiki*. Moskva, 1998.
3. Kur'yanovich A.V. Funktsional'nye vozmozhnosti 'epistol'arnogo diskursa kak osoboy formy mezhlchnostnoj kommunikacii. *Vestnik TGPU*. 2009; 9(87): 146 – 150.
4. Lebedeva N.B. Estestvennaya pis'mennaya russkaya rech' kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya. *Vestnik BGPU: Gumanitarnye nauki*. 2001; 1: 4 – 10.
5. Nikitina S.E. Yazykovoe soznanie i samosoznanie lichnosti v narodnoj kul'ture. *Yazyk i lichnost'*. Moskva: Nauka, 1989: 34 – 41.
6. Suhoterina T.P. Frontovoe pis'mo kak zhanr estestvennoj pis'mennoj russkoj rechi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 4(47): 249 – 251.
7. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka*. Available at: <https://www.vedu.ru/expdic/25583/>
8. Shmeleva T.V. Rechevoj zhanr. Vozmozhnosti opisaniya i ispol'zovaniya v prepodavanii yazyka. *Russistik. Rusistika. Nauchnyj zhurnal aktu-al'nyh problem prepodavaniya russkogo yazyka*. Berlin, 1990; 2: 20 – 32.

Статья поступила в редакцию 25.05.17

УДК 82-1/-9

Marina O.V., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of General and Russian Linguistics, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: marina_olvik@mail.ru

Suhoterina T.P., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of General and Russian Linguistics, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: tatsu81@mail.ru

THE GENRE ORIGINALITY OF THE TEXTS OF CHILDREN LITERATURE OF THE LAST THIRD XX – BEGINNING OF THE XXI CENTURY (ON THE STATEMENT OF THE PROBLEM). The article attempts to address the problem of genre specificity of texts of children's literature. The task of the article is seen in the actualization of questions related to the genre peculiarity of children's texts. The object of the study was selected texts of children's literature of the last third of XX – beginning of the XXI centuries, in which there are genre features, syncretism of genres, confusion of different types and genres, new genres and forms, etc. In the field of view of the authors of the article there are children's composition in which genres and genre forms are realized, such as narratives (funny stories, chamber stories, stories about nothing, miniature stories), stories (true stories, terrible stories), memories, diaries, fantasy, horror (horror stories), edible tales, recipes, etc. The material for the study is comprised of compositions of G. Oster, V.P. Krapivin, A. Aleksin, V. Dragunsky, N. Nazarkin, M. Traub, A. Usachev, E. Uspensky, and others.

Key words: children's literature, genre peculiarity, genre, syncretism of genres, new genre form.

О.В. Марьина, д-р филол. наук, проф. каф. общего и русского языкознания, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: marina_olvik@mail.ru

Т.П. Сухотерина, канд. филол. наук, доц. каф. общего и русского языкознания, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: tatsu81@mail.ru

ЖАНРОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ТЕКСТОВ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПОСЛЕДНЕЙ ТРЕТИ XX – НАЧАЛА XXI ВВ. (К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ)

В статье осуществляется попытка рассмотрения проблемы жанровой специфики текстов детской литературы. Задача статьи видится в актуализации вопросов, связанных с жанровым своеобразием детских текстов. Объектом исследования выбраны тексты детской литературы последней трети XX – начала XXI вв., в которых наблюдаются жанровые особенности, синкретизм жанров, смешение разных видов и жанров, новые жанры и формы и т.п. В поле зрения авторов статьи находятся детские произведения, в которых реализуются такие жанры и жанровые формы, как рассказы (смешные рассказы, палатные рассказы, рассказы ни о чем, рассказы-миниатюры), истории (правдивые истории, страшные истории), воспоминания, дневники, фэнтези, ужастики (страшилки), съедобные сказки, рецепты и др. Материалом для исследования послужили произведения Г. Остера, В.П. Крапивина, А. Алексина, В. Драгунского, Н. Назаркина, М. Трауб, А. Усачева, Э. Успенского и др.

Ключевые слова: детская литература, жанровое своеобразие, жанр, синкретизм жанров, новая жанровая форма.

Известно, что жанровая отнесённость текста позволяет читателю определить «собственный горизонт ожидания». Читатель заведомо сориентирован на большое или малое, на смешное или грустное, на прямолинейно-нравоучительное или подспудное. Чем более подготовлен читатель, тем более точно с помощью жанрового критерия он в состоянии подготовиться к встрече с данным конкретным текстом [3, с. 81].

В настоящей статье мы обращаемся к рассмотрению жанровой специфики текстов детской литературы, сосуществующей, взаимодействующей с текстами, созданными для «взрослой» аудитории. Изучение жанрового своеобразия текстов, созданных для детей, обусловлено несколькими причинами. Во-первых, художественные тексты, созданные для детей, становились предметом и материалом изучения в филологических / лингвистических исследованиях ограничено. Во-вторых, тексты детской литературы последней четверти XX в. практически не изучены (за редким исключением (А.Н. Акимов, В.П. Александров, Т.Д. Полозова и др.). В-третьих, отсутствуют работы, которые позволили бы представить общую картину родо-жанровых особенностей текстов, созданных во второй половине XX в. – начале XXI в. В-четвёртых, целевая аудитория детской литературы более дифференцирована, по сравнению с взрослой аудиторией (так, только для школьников есть литература, предназначенная для детей младшего школьного возраста, среднего школьного возраста и старшего школьного возраста).

Результатом статьи мы видим очерчивание круга вопросов, касающихся жанровой специфики текстов детской литературы, нуждающихся в дальнейшем рассмотрении, и причин, влияющих на появление новых жанровых форм.

Как и каждое литературное явление не существует обособленно, само по себе, так и развитие, трансформация жанровых форм обусловлена теми обстоятельствами, в рамках которых существует литература.

И.С. Скоропанова считает [7], что современная русская литература характеризуется плюрализмом и многоаккурностью. Существующие на рубеже XX – XXI вв. литературные направления, взаимодействующие между собой, С. Чупринин называет «миддл-литература» [11].

При описании современного литературного процесса в России И.К. Сушилина обращает внимание на влияние массовых коммуникаций на развитие культуры в целом и литературы в частности, которое объясняет появление виртуальной реальности [8].

На рубеже XX – XXI вв. имеются тексты с хрестоматийными жанрами и авторскими жанровыми наименованиями, являющимися ещё и частью названия. Например, «Рассказы ни о чем» Н. Волнистой, «Истории про зверей и людей» Л. Улицкой, «Хроника конца XX века», «Реквиемы», «Монологи», «Маленькая повесть» Л. Петрушевской и др. Даже будучи рассказом или романом, текст то и дело «вырывается» за пределы указанного жанра. Так, роман Л. Улицкой «Даниэль Штайн, переводчик» включает в себя в качестве составляющих компоненты, не свойственные художественной литературе: расшифрованные аудиозаписи, тексты писем, телеграмм и др. Роман Б. Акунина «Любовница смерти» начинается с текстов статей, помещённых в газете «Московский курьер», по ходу действия появляются публикации из «Московских ведомостей», которые встречаются и в романе «Особые поручения» этого же автора.

Литература рубежа XX – XXI веков стала периодом обновления, смешения самых разных видов и жанров, периодом рождения новых жанров и форм [4, с. 50].

На наш взгляд, литература и более раннего периода была отмечена жанровыми изменениями. Так, для драматических тек-

стов 1960-х – 1980-х гг. было характерно углубление и расширение их внутренней дифференциации. Во-первых, возрождались и обновлялись традиционные жанровые формы русской классической драмы. Во-вторых, появлялись новые жанровые типы и формы (трагикомическое представление, сцена, психологический этюд – у А. Вампилова; драматическая хроника, лирическая драма, комическая история, элегическая комедия – у Л. Зорина; фантазия, современная история – у М. Рошина).

Появление новых жанровых типов и форм связано с влиянием повествовательной прозы, с одной стороны, и киносценария, с другой. «Одним из следствий стремления к свободе формы явилось сближение определенной части драматических жанров с повествовательными жанрами прозы, в процессе которого сама драматургия стала терять свои четкие формальные очертания. Иногда эту особенность драматургии XX века (начиная с его середины) ученые и критики были склонны приписывать влиянию нового литературного жанра – киносценария, образовавшего как бы промежуточное звено между эпическим и драматическим родами литературы» [2, с. 48].

Говоря о жанровом своеобразии детской литературы, нельзя не остановиться на понятии речевого жанра. В текстах детской литературы реализуются различные жанры, а также сами тексты облекаются в различные жанровые формы. Одним из аспектов при описании жанрового своеобразия детской литературы является собственно жанроведческий, позволяющий рассмотреть лингвожанроведческие, лингвостилистические особенности того или иного текста. В лингвистической науке на сегодняшний день не существует единого общепринятого определения речевого жанра, что является одной из проблем отечественного жанроведения. Так, к примеру, Г.И. Богин в работе «Речевой жанр как средство индивидуации текста» отмечает, что с точки зрения филологической герменевтики, речевые жанры представляют собой «исторически сложившиеся виды произведений речи, имеющие форму, порожденную задачами представления действительных и альтернативных миров в речевых произведениях, возникающих в типичных для данного народа ситуациях общения в соответствии с их назначением в личной и общественной жизни представителей этого народа» [1, с. 14]. Речевой жанр является средством индивидуации, регулятором и катализатором дальнейшего действия с текстом. В текстах современной детской литературы зачастую сложно выделить или дифференцировать жанры. Современные произведения, созданные для детей, характеризуются особым жанровым синтезом, поэтому можно говорить о жанровом своеобразии литературы для детей.

На наш взгляд, жанровый синкретизм является одной из особенностей литературы для детей, которая представляется явлением уникальным, специфическим и сложным в жанровом отношении [6, с. 126].

Как же обстоит дело с жанровым своеобразием русской детской литературы? Несмотря на то, что мы ведем разговор о литературе последней трети XX – начале XXI вв., даже этот небольшой временной промежуток (45 – 50 лет) не отличается единообразием.

Представители классической литературы, к которым мы относим писателей, работающих в рамках реалистического направления, предпочитают традиционные жанровые формы (А. Рыбаков «Кортик», «Бронзовая птица», «Выстрел», «Приключения Кроша» – повести; «Порох и пепел», «Дети Арбата», «Тяжелый песок» – романы; Ю. Яковлев «Мама», «Полосатая палка», «Сердце земли» – рассказы, «Зимородок», «Девочка, хочешь сниматься в кино?» – повести и др.).

В то же самое время обращает на себя внимания цикл В. Драгунского «Денискины рассказы» – в названии имя героя,

от лица которого ведется повествование («Я уже не маленький был, хотя нельзя сказать, что и большой» («Запах неба и мажорочки»); «Один раз мы всем классом пошли в цирк» («Девочка на шаре»). В основе ещё одного сборника В. Драгунского «Смешные рассказы о школе» – вариант («смешные») жанра рассказа.

Среди рассказов и повестей А. Алексина выделяется трилогия («В тылу как в тылу», «Запомни его лицо», «Ивашов», составленная из воспоминания героев (Из воспоминаний Дмитрия Тихомирова; Из воспоминаний Александр Гончарова; Из воспоминаний Дуси Полухиной). Данные повести построены как воспоминания о самых страшных, трагических и в то же время счастливых годах в жизни подростков, и само посвящение «Дорогой, незабвенной маме» позволяет предположить, что одним из действующих лиц будет мама главных героев: 1. «Екатерина Андреевна Тихомирова, – прочитай я на гранитной плите, – 1904–1943». Я приехал к маме, у которой не был около десяти лет. Так уж случилось. Сперва приезжал часто, а потом... всё дела, всё дела... «Организм истощен. Слабо сопротивляется...» Прости меня, мама («В тылу как в тылу»). 2. *Летопись моей жизни... Сегодня в ней уже много страниц. Но главные из них – мама... война и Победа. Без этих страниц нет летописи, как нет и самой моей жизни* («Запомни его лицо...»). 3. *Мы опять попали под черный дождь. Война ушла. Но Ивашова она забрала с собой. Навсегда* («Ивашов»).

В самом названии текста «Очень страшная история» А. Алексина есть и отсылка к жанру «история», и «намек» на сюжетное развешивание (всё связано с одной историей), на что в свою очередь указывает название глав: Глава II, в которой мы неумолимо приближаемся к страшной истории, хотя этого можно и не заметить; Глава III, в которой мы делаем еще несколько шагов навстречу страшной истории. Все, о чем вы прочитали в первых двух главах, было моим далеким воспоминанием: это случилось в прошлом году.

Один из рассказов А. Алексина называется «Дневник жениха». Какие жанровые черты дневника реализуются в анализируемом рассказе? Текст рассказа построен как периодические записи, излагающие события личной жизни рассказчика. В них не называется ни число, ни время, но хронологию событий мы все же можем проследить – каждая запись начинается после отбивки: «Третий раз за эти полтора месяца беру в руки дневник, чтобы написать дневник...», «Только сегодня могу дописать то, что случилось вчера...». На жанровое смешение указывает сам рассказчик: «Слишком я разоткровенничался в своем дневнике. И пишу его как повесть: с монологами, диалогами и лирическими отступлениями».

В рассказе Джеффа Кинни «Дневник слабака» жанровая принадлежность указывается уже в заглавии произведения. Однако герой в начале повествования настаивает на иной жанровой принадлежности: «Только сперва давайте нацистоту: это мой личный ЖУРНАЛ, не дневник. Знаю, знаю. На обложке написано «Дневник». Просто когда мама пошла покупать для меня эту штуку, я СПЕЦИАЛЬНО попросил её купить то, на чём НЕ БУДЕТ написано «Дневник»». Дневник подростка имеет черты традиционного дневника (автокоммуникативность, неофициальность, информативность), но также и черты, отличающие его от традиционного дневника, позволяющие говорить о некоторой трансформации жанра (одна из доминантных эмоционально-экспрессивная цель, обилие паралингвистических средств, отсутствие психологической составляющей, ориентация на косвенного адресата, иронический стиль повествования) [10, с. 340].

В такой же манере написан роман британской детской писательницы Сью Таусенд «Тайный дневник Адриана Моула». Герою «Тайного дневника» является добрый парень, «пацан». Его дневник ведется в форме ежедневника с записями на каждый день.

Роман Эдуарда Веркина «Друг апрель» также содержит признаки дневника, хотя повествование ведется не от первого лица.

Таким образом, дневник как форма повествования еще сохраняет свою актуальность, но в современной детской литературе можно говорить о трансформации этого жанра.

Повесть Ю. Ковалёва «Приключение Васи Куролесова» – это юмористический детектив. В конце 1980-х – начале 1990-х были написаны сказки, вошедшие в сборник «Полынные сказки». Одним из последних произведений Ю. Ковалёва был роман «Сур-Вьер», который сам автор назвал «пергамент», вероятно, такое определение жанра связано с длительностью создания произведения: от момента начала до его завершения прошло около 40 лет. Ю. Ковалёв работал над лирическими миниатюрами – не-

большими рассказами о природе (Я искал и добрался однажды до Воробьиного озера. Не слишком большое, но и не маленькое, лежало оно среди еловых лесов, а прямо посередине рассекали его воды три острова. Острова эти были похожи на узконосые корабли, которые плывут друг за другом, а парусами у кораблей – берёзы («Воробьиное озеро»), животных, птицах (У вальдшнепа вечерние глаза – большие и тёмные. За хриплый голос вальдшнепа иногда называют «хрюкалка», а за длинный клюв – «слонка» («Хрюкалка») и людях (Ранней весной пошли мы с Витей на рыбалку, на Мост («Звездный язык»), составившими сборник «Воробьиное озеро»).

Тексты Г. Остера отличаются жанровым разнообразием. Помимо знаменитой повести «Бабушка удава», на которой выросло не одно поколение читателей, «Котенка по имени Гав», всем хорошо известны его Вредные советы, с пометкой автора «Вредные советы для непослушных детей (послушным детям читать запрещается)». Советы – это инструкция по выполнению, то, что нужно сделать в разных жизненных ситуациях (если тебя пригласил на День рождения друг; как папу навсегда свести с ума; если ты попал в больницу и не хочешь там валяться; как прогнать из квартиры разных мух и комаров и др.). Г. Остер создал «Школьный сонник» – толкование снов, приснившихся вам до, после и во время уроков (Если вы всю ночь во сне помогали маме мыть посуду, подметать пол и вытирать пыль, постарайтесь утром, проснувшись, хорошенько отдохнуть). Главная задача «Задачника по математике» видится автору – «не материал закреплять; и вовсе никакого отношения не имеют эти задачи к тому, что называется занимательной математикой. Думаю, что никакого профессионального интереса не вызовут эти задачи у победителей математических олимпиад. Задачи эти как раз для тех, кто математику не любит, привычно считает решение задач тоскливым и нудным трудом. Вот они пусть усомнятся!». «Книга о вкусной и здоровой пище людоеда» нацелена на то, чтобы девочки и мальчики из непослушных становились послушными, из неряшливых – аккуратными, из грязных – чистыми, из ворчунов – покладистыми, из злых – добрыми и др. «Приметы и суеверия» собраны автором в сборник, который объединяет «новые, свеженькие приметы, суеверия и предрассудки. Взрослым эти удивительные открытия в области предсказания будущего ещё не известны, потому что приметили и обнаружили их не взрослые, а дети. Школьники, дошкольники и ещё более мелкие, но очень наблюдательные малыши. Если вам интересно, что чешется у человека перед дракой, а что после, много ли неприятностей ожидает того, кто чихнул перед началом вранья, и какими целебными свойствами обладает школьный дневник с двойками, то вы непременно прочтёте эту книгу». Начинаются приметы и суеверия преимущественно, с придаточного условия (Если на тетрадку с выполненным домашним заданием... Если в ночь перед диктантом... если классный руководитель...).

«Школа ужасов» Г. Остера – это фантастические рассказы в жанре детского ужастика, небольшие по объёму, название которых связано с общей темой («Демон учебы», «Таблица удушения», «Учебник в черной обложке» и др.).

Вообще, надо сказать, что жанр страшилок, ужастиков и жутких историй является популярным жанром на рубеже XX – XXI вв. В этой связи стоит сказать о текстах, созданных Э. Успенским в соавторстве с А. Усачевым. Так, «Нетрадиционные, иррациональные сюрреалистические жуткие истории» представляют собой сборник небольших рассказов, одним из героев которых становится мальчик или девочка. Как и в любом ужастике, в анализируемых текстах есть слова, составляющие соответствующую тематическую группу: *кровь, мертвец, ведьма, похоронный марш, красное пятно* и др. Рассказы в сборнике располагаются «по степени возрастания страшности». Само жанровое наименование указывает на невозможность, невероятность, исключённость в реальности описываемого. «Олитературенный фольклор» объединяет рассказы «взрослой» культуры – литературы, кинофантастики, детективного и эотического романа и некоторых других литературных пластов».

Интерес представляет «Правдивая история Колобка» А. Усачева – новая сказка, совмещающая, по словам автора, «прозу и поэзию, современность и фольклор, традицию и авангард» [9].

Жанровое своеобразие характерно и для фантастических произведений В.П. Крапивина (например, фантастические циклы «В глубине Великого Кристалла» и «Сказки и были Безлюдных пространств»). Исследователи, характеризуя произведения писателя, отмечают в текстах синкретизм множества фантастиче-

ских жанров литературы. В произведениях В.П. Крапивина реализуются жанры фэнтези, сказочный жанр, литературная сказка, миф. В своих произведениях В.П. Крапивин создает фантастический мир, который не существует в разрыве от мира реального, в нем обязательно присутствуют необычные, фантастические персонажи (Чуки, Шкыдлы, Игогоша и др.). В этих фэнтези-текстах и особые языковые знаки, и использование выдуманного языка как средства коммуникации, и модальность «странности, неожиданности, «кажмости» [5].

Не менее интересны в жанровом отношении и такие произведения, как «Изумрудная рыбка: палатные рассказы» Н. Назаркина, в котором повествуется о жизни тяжело больных маленьких пациентов в больнице, их дружбе, забавных приключениях, выдумках; «Съедобные сказки» Маши Трауб, предназначенные для детей, которые плохо едят (героями этих сказок являются макароны Стеша, эклер Валера, жвачка Липа и др.); сборник рецептов в стихах А. Тимофеевского «Лучший повар – это я! Сборник рецептов в стихах для начинающих поварят» и др.

Итак, представленная статья – это первый опыт работы, позволяющий сделать некоторые выводы о жанровом свое-

бразии текстов русской детской литературы. В ходе анализа было установлено, что тексты русской детской литературы, созданные за последние 45-50 лет, отличаются жанровым разнообразием. Тексты последней четверти XX века – это тексты, построенные преимущественно по традиционным законам жанра, в то же самое время наблюдается смешение жанровых форм, обусловленное влиянием эпистолярных жанров на жанры повествовательной прозы (появляются тексты-воспоминания, тексты-дневники). Тексты 1990-х – 2000-х гг. – это новые жанровые формы (пергамент), формы, появившиеся под влиянием литературы для взрослых (детективная повесть), жанры, «подсказанные» фольклором (приметы и предсказания) и являющиеся «веянием» времени (ужасики). Помимо этого, отметим, что большим жанровым разнообразием отличаются тексты, созданные для учащихся младших и средних классов. Так, рассказы-миниатюры – это познавательные и необъемные произведения, легко воспринимаемые и воспроизводимые. Ужасики – произведения, состоящие из одного или нескольких абзацев, героями, которых являются школьники до старшего возраста.

Библиографический список

1. Богин Г.И. Речевой жанр как средство индивидуации текста. *Жанры речи*. Саратов: Издательство ГосУНЦ «Колледж», 1997; 1.
2. Винокур Т.Г. О языке современной драматургии. *Языковые процессы современной художественной литературы. Проза*. М., 1977: 116 – 138.
3. Елина Е.Г. Маргинальные жанры в современной русской литературе. *Известия Саратовского университета*. 2007; 2: 82 – 86.
4. Кайда Л.Г. *Композиционная поэтика текста*. Москва: Флинта, 2011.
5. Мисник М.Ф. *Лингвистические особенности аномального художественного мира произведений жанра фэнтези англоязычных авторов*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Иркутск, 2006.
6. Путилова Е.О. *Детская литература*. Москва: Академия, 2008.
7. Скоропанова И.С. *Русская постмодернистская литература*. Москва: Флинта, Наука, 2007.
8. Сушилина И.К. *Современный литературный процесс в России*. Москва: МГУП, 2007.
9. Усачев А. *Правдивая история колобка*. Available at: <http://book-rosman.livejournal.com/6937.html>
10. Хомич Э.П., Сухогерина Т.П. Коммуникативное начало в детской литературе. *Мир науки, культуры, образования*, 2016; 1 (56): 340.
11. Чупринин С. Звонком счита. *Знамя*. 2004; 11: 146 – 159.

References

1. Bogin G.I. Rechevoj zhanr kak sredstvo ndividuacii teksta. *Zhanry rechi*. Saratov: Izdatel'stvo GosUNC «Kollledzh», 1997; 1.
2. Vinokur T.G. O yazyke sovremennoj dramaturgii. *Yazykovye processy sovremennoj hudozhestvennoj literatury. Proza*. M., 1977: 116 – 138.
3. Elina E.G. Marginal'nye zhanry v sovremennoj russkoj literature. *Izvestiya Saratovskogo universiteta*. 2007; 2: 82 – 86.
4. Kajda L.G. *Kompozitsionnaya po`etika teksta*. Moskva: Flinta, 2011.
5. Misnik M.F. *Lingvisticheskie osobennosti anomal'nogo hudozhestvennogo mira proizvedenij zhanra f entezi angloyazychnyh avtorov*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Irkutsk, 2006.
6. Putilova E.O. *Detskaya literatura*. Moskva: Akademiya, 2008.
7. Skoropanov I.S. *Russkaya postmodernistskaya literatura*. Moskva: Flinta, Nauka, 2007.
8. Sushilina I.K. *Sovremennyy literaturnyy process v Rossii*. Moskva: MGUP, 2007.
9. Usachev A. *Pravdivaya istoriya kolobka*. Available at: <http://book-rosman.livejournal.com/6937.html>
10. Homich `E.P., Suhoterina T.P. Kommunikativnoe nachalo v detskoj literature. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 2016; 1 (56): 340.
11. Chuprinin S. Zvonom schita. *Znamiya*. 2004; 11: 146 – 159.

Статья поступила в редакцию 26.05.17

УДК – 81342

Bagandova I.M., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of General and Legal Disciplines, SKI VGUU RPA the MY of the Russian Federation (Russia), E-mail: skf.ocni@mail.ru

LANGUAGE STATUS OF PROVERBS IN DARGWA. The article deals with the status of the language of proverbs and sayings in the Dargin language. The work defines the resistance of values, structural and semantic stability, lexical and syntactic structure stability of resistance, the characteristic features of these proverbs. The author points to proverbs and sayings peculiar to a particular rhythmo-phonetic design as one of the features that point to their language status. Pointing out the difference between proverbs and sayings Dargwa author opposes allegorical sayings and expressions syntactic incompleteness of completeness of the contents of the plan and proverbs. This not only distinguishes proverbs from sayings and proverbs in common with set phrases as peculiar turns of phrase paradigmatic forms and inherent in the proposal the relationship and communication are characteristic of proverbs. The material allows to conclude that the study of proverbs and sayings in Dargwa – a problem not yet solved by linguists and classification of these proverbs, their structural and semantic analysis and status in the language environment has yet to be determined by specialists.

Key words: proverbs, sayings, phraseological units, folklore, language status, structural originality, structural and semantic stability.

И.М. Багандова, канд. филол. наук, доц. каф. общеобразовательных и правовых дисциплин, СКИ ВГУЮ РПА МЮ РФ, E-mail: baz1998@list.ru

ЯЗЫКОВОЙ СТАТУС ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается языковой статус пословиц и поговорок даргинского языка, определяется устойчивость употребления, устойчивость значения, структурно-семантическая устойчивость, устойчивость лексического состава и синтаксическая устойчивость, как характерные особенности данных паремий. Автор указывает на свойственное пословицам и поговоркам специфическое ритмо-фонетическое оформление как на одну из особенностей, указывающих на их языковой статус.

Указывая на различия между пословицами и поговорками даргинского языка, автор противопоставляет иносказательность поговорок и их синтаксическую незаконченность завершенности плана выражения и плана содержания пословиц. Это не только отличает пословицы от поговорок, но и роднит пословицы с фразеологическими оборотами, так как свойственные фразеологическим оборотам парадигматические формы и присущие им в предложении взаимоотношения и связи, характерны и пословицам. Представленный материал позволяет сделать вывод, что изучение пословиц и поговорок даргинского языка – задача, еще не решенная лингвистами и классификация указанных паремий, их структурно-семантический анализ и статус в языковой среде еще предстоит определить даргиноведам.

Ключевые слова: пословицы, поговорки, фразеологические единицы, устное народное творчество, языковой статус, структурное своеобразие, структурно-семантическая устойчивость.

Изучение пословиц и поговорок связано с изучением фольклора. В этом смысле даргинский язык не исключение. Пословица неразрывно связана с бытом народа, что дает повод рассматривать пословицу как произведение устного народного творчества малого жанра, изучаемое как поэтическое явление, в котором выражается душа народа. Немаловажным фактом является то, что пословицы носят поучительный характер. Еще в XIX веке исследователи отмечали дидактический характер пословиц и поговорок. (И.М. Снегирев, 1823; В.И. Даль, 1957), Д.М. Княжевич (1882), Е.А. Ляцкий (1897) [1].

Изучение пословиц и поговорок с языковедческой точки зрения относится к советскому времени, когда в 1952 А.И. Оссоветский высказался за отделение пословиц и поговорок от фольклористики. А.И. Оссоветский считал, что пословицы и поговорки являются такими же языковыми единицами, как и фразеологизмы, и в отличие от других жанров фольклора никогда не исполняются, а «существуют в языке и функционируют в нем так же, как и другие фразеологические обороты» (А.И. Оссоветский, 1952, 98). Он считал, что их изучение должно проходить в рамках изучения лексики и фразеологии языка в целом [2].

Мы не стали бы утверждать, что пословицы и поговорки даргинского языка не относятся к фольклору. Но мы не утверждаем и того, что пословицы и поговорки не существуют в языке и функционируют в нем так же, как и фразеологические обороты. Полагаем, что «народность» происхождения указанных паремий очевидна, тем не менее, они вышли за рамки фольклора и, постоянно обновляясь, существуют как в современной поэзии, так и в прозе. Например:

К1алт1а бярх1аур – шин дурерт1иб – Кувшин разбился – вода утекла. Поговорка, существующая с незапамятных времен. Употребляется, чтобы подчеркнуть, что ничего уже сделать нельзя.

*Кьиркьирти мешути саб
Лебилра цаличи ца:
Унралисра г1ях1айсра
Бирг1яхху анкьилаб ц1а*
(«Кьиркьирлис», Писки Мях1) [3]
«Скупые похожи друг на друга все: и для соседа и для гостя остужают огонь в очаге» (не гостеприимны).

Эта пословица из стихотворения современного даргинского поэта Писки Мях1а. Налицо и современная актуальность и народность происхождения.

Пытаясь доказать свою точку зрения происхождения пословиц и поговорок, мы хотели бы подчеркнуть, что языковой статус пословиц и поговорок даргинского языка – вопрос, открытый для лингвистов. Сторонники отрицания пословиц и поговорок языковыми единицами исходят из их структурного своеобразия. В отличие от фразеологических единиц пословицы и поговорки оформлены предложением, и потому не способны выступать в речи в качестве единиц номинации, что и можно продемонстрировать на примерах:

Бук1уни бахьбаалли маза дубк1ар – «когда пастухов много, овцыдохнут»

Вег1ис г1ях1си х1ебарибсини царх1иллисра х1ебиру – «кто не делает хорошего для себя – не сделает его и для других»

Урх1ла хьулиб алкунси чирагъли х1ела хьали шала х1ебиру «зажженная в чуждом доме лампа твой дом не осветит».

Мы видим, что значение пословиц в отличие от фразеологических единиц складывается из составляющих их компонентов.

Интересна позиция Н.Н. Амосовой против включения пословиц и поговорок во фразеологию. Суть возражения в том, что пословицы и поговорки, обладая цельнопредикативным характером, являются единицами коммуникации и не могут выполнять функции номинации. Н.Н. Амосова настаивает на том, что «для

того, чтобы считать пословицу идиомой, нужно доказать, что пословица обладает целостным лексическим значением и выступает в речи как единица номинации» (Н.Н. Амосова, 1963, 144) [4]. Н.Н. Амосова также настаивает на автономности пословиц и поговорок, называя их самоисчерпывающимися единицами и по структуре и по содержанию.

Говоря о «самоисчерпываемости» пословиц и поговорок, надо сказать, что любые языковые образования претерпевают изменения. Смысловая законченность и характерная структура пословиц и поговорок в современном языке может существовать не только как раз и навсегда заданная формула, но в перифразе. Например, в поэзии. Это в случае, если мы меняем структуру. Что касается содержания, то тоже возможны интерпретации. В этом смысле любой язык безграничен:

*Урк1и гьаргли гьаймайк1уд
Урк1уби дерх1ибчил,
Мургъилисра арцисра
Адамдеш дирцутачил*
(Писки Мях1)

С открытым сердцем не разговаривай
С теми, у кого оно гнилое
За золото и деньги
Человечность продавшими.

Приведенная в пример пословица – отрывок из стихотворения современного поэта, а вот исконная пословица:

Халаси давлали адам хяличи шурвалта. «Богатство превращает человека в собаку». Разумеется, содержание не дословное, но именно на это нам хочется обратить внимание: «автономность» и «самоисчерпываемость» пословиц и поговорок – утверждение спорное.

Что касается «существования» пословиц и поговорок в языке и их схожем функционировании в нем с фразеологическими оборотами, то мы разделяем точку зрения Н.Н. Амосовой, которая утверждает, что пословицы и поговорки не выступают в речи как единица номинации, так как являются единицами коммуникации. Рассмотрим на примерах:

Пословицы:

Г1ехъли ац1ибсилис кац1есра чебуркьар «кому приходилось подниматься – придется и спускаться»

Хьярхъси х1ерк1 урхънази ках1ебиур «бурный ручей до моря не доходит»

Фразеологический оборот:

Бек1личир чурмиван дахъал –дебали дахъал «много, как волос на голове». Мы видим, что пословица не выступает эквивалентом слову, как в случае с фразеологической единицей, а является самостоятельной историей поучительного характера, что и хочет продемонстрировать Н.Н. Амосова. А фразеологические единицы экспрессивны, устойчивы, раздельнооформлены.

Для более подробного исследования возможной принадлежности пословиц и поговорок к фразеологическим единицам, считаем необходимым рассмотреть вышеназванные признаки с точки зрения соответствия им пословиц и поговорок вышеуказанным идиомам.

Понимание С.Г. Гавриным устойчивости фразеологических единиц, как воспроизводимости в готовом виде категорически опровергается А.В. Куниным, который считает, что такое понимание фиксирует лишь тот факт, что «данная словесная группа является единицей языка», а само понятие устойчивости остается нераскрытым (А.В. Кунин, 1970, 77) [5].

Устойчивость употребления, устойчивость значения, структурно-семантическая устойчивость, устойчивость лексического состава и синтаксическая устойчивость – это те виды устойчивости, которые А.В. Кунин считает характерными фразеологическим единицам. Рассмотрим на примерах, характерны ли вышеуказанные устойчивости пословицам поговоркам даргинского языка.

Пословицы:

Ц1уба биаб, ц1удара биаб, хя хяли кавлан «хоть белая, хоть черная – собака останется собакой».

Жявли билкьуси жявли заябирар «что быстро созревает, то быстро портится».

Хяла бек1ли визс гьалабли саби, арсланна кьуйрукъли ви-зсличиб «лучше быть головой собаки, чем быть хвостом льва».

Поговорки:

цалица чех1ебиути к1ел узи «друг друга не видящие два брата»;

гурдалакъуйрукъ, бец1ла мух1ли «лисий хвост, волчий рот»;

я кьяна ах1ен, я т1ауэз ах1ен «ни павлин, ни ворона»;

пилличи гьямбик1уси хя «собака, лающая на слона».

Фразеологический оборот:

Зубарти дуйг1ес – силра х1ебирес «звезды считать», т.е. «бездельничать».

Лампа ушкан-халахар «холуй», «тот, кто на побегушках», «шестерка».

Помимо наличия всех указанных А.В. Куниным разновидностей устойчивости, которые свойственны как фразеологическим оборотам, так пословицам и поговоркам даргинского языка, что мы наглядно продемонстрировали на приведенных примерах, пословицам и поговоркам характерен назидательный смысл. Также можно обозначить свойственное пословицам и поговоркам специфическое ритмо-фонетическое оформление. Особая ритмичность пословиц даргинского языка является их характерной особенностью. Полагаем, что это одна из особенностей пословиц и поговорок, указывающих на их языковой статус и роднящий их с фольклором.

Но если указывать на различия между пословицами и поговорками, то они очевидны даже в переводе: иносказательность поговорок, их синтаксическая незавершенность против завершенности плана выражения и плана содержания пословиц отличают их друг от друга и роднит пословицы с фразеологическими оборотами. Свойственные фразеологическим оборотам парадигматические формы и присущие им в предложении взаимоотношения и связи характерны и пословицам.

Вообще лингвистам характерна некая игра с пословицами. Определяя их статус, языковеды то включают их во фразеологию, то вообще выводят их за пределы системы языка. Но одно очевидно: пословицы, поговорки, фразеологические единицы, афоризмы – это те средства выразительности языка, благодаря которым язык становится и богаче и колоритней. Это то, что делает язык насыщенней, а беседу эмоционально окрашенной. Характеристику менталитету народа можно дать только на основе пословиц, поговорок и фразеологических оборотов. Но, вряд ли можно точно определить объем фразеологии, обозначить точную грань между изучаемыми средствами выразительности. Где-то они перекликаются настолько, что сложно указать на то: пословица это или поговорка. В даргинском языке эта грань очень часто неразличима. Где-то кардинально отличаются друг от друга. Так, структурно-семантическую устойчивость А.В. Кунин обозначает как принципиальную немоделированность фразеологических оборотов, настаивает на том, что все фразеологические единицы являются немоделированными образованиями. То есть, устойчивость на фразеологическом уровне, опирающаяся на единичность фразеологической единицы есть причина их структурно-семантической немоделированности. (А.В. Кунин, 1970, 96) [6].

Пословицы и поговорки являются моделируемыми единицами в силу их структурного своеобразия – оформления предложением. Каждое предложение строится по определенной структурной схеме, которая имеет свое значение, влияющее на семантику всего предложения. Эта семантика «создается взаимным действием семантики структурной схемы предложения

и лексических значений заполнивших ее слов» (Русск.грамматика, 1980, т. П, 87) [7]. Иными словами, семантика предложения определяется структурной схемой предложения, а не только лексическим значением компонентов, что служит доказательством семантической моделируемости предложения.

Например:

Бук1уни бахъбаали, маза детихъур «когда чабанов много, овцы теряются».

Хьунуй саби мура багъа льяг1яхъуси «цену мужа прибавляет жена» (в том смысле, что имя мужу делает жена/честное имя мужа зависит от жены).

Хъупри унруби х1ясибли сари исути «дом покупают по соседям».

Унра хьунул г1ях1си риалли, ралк1а рурсира шеру арку, вайси риалли исбагъура хъайг1ир кавлан «если соседка хорошая, то и хромую дочь замуж отдадут, а если плохая, то и красавица останется в старых девах».

То есть, свойства одного предмета определяют свойства зависимого от него предмета. Пословицам и поговоркам характерна устойчивость структуры, иными словами стабильный порядок слов, устойчивость лексического состава – замена компонентов возможна только в рамках вариантов. Указанные виды устойчивости паремии обеспечивают устойчивость ее употребления или воспроизводимость в готовом виде, которая является следствием устойчивости в других аспектах фразеологического уровня, из чего вытекает, что пословицам и поговоркам характерна устойчивость, на которую указывал А.В. Кунин.

Доказательством служит то, что грамматическое значение пословиц и поговорок даргинского языка не соответствует нормам современного языка. То же самое можно сказать и о фразеологических оборотах. То, что они являются архаизмами – следствие того, что многие слова вышли из употребления современного человека, во многих случаях вышел из употребления вид деятельности, сословность. То же самое можно сказать и о паремиях русского языка. Например: *бить баклуши*. Вряд ли современный человек в курсе, что баклуша – это подготовленный для изготовления различного рода изделий из дерева (чашки, ложки, разделочные доски, статуэтки и др.) обрубок дерева. Бить баклуши – делать несложное дело, а не «бездельничать».

Другое значение этого выражения, которое считается более правдоподобной – это версия о ночных сторожах, которые обходили охраняемую территорию, стуча в деревянные чурки, колотушки, которые назывались баклушами. Это занятие было несложное, оно не требовало особых умений и квалификации, требовалось просто присутствие сторожа на работе. Вот почему, когда человек ничем не занят, бездельничает на работе, говорят, что он бьет баклуши.

Приведем в пример архаизмы среди пословиц и поговорок даргинского языка:

Эмх1ечибад дех чебх1ебиркур – «осел никогда не останется без ноши». Употребляется в том значении, что для дурака трудности всегда будут. Ослы с ношей были привычным делом для сел Дагестана, но современная молодежь об этом знает столько же, сколько и про «баклуши».

1. *Лагъла г1улса* – «ложка раба». Употребляется для указания на «незнатность» происхождения. (оскорбительное)

2. *Уктемпи кьунцирик1уси* – «гордо прогуливающаяся». «Уктемти» – княжеского происхождения.

Языкам свойственно со временем претерпевать определенные изменения. Эти изменения не могут не сказываться на первоначальном значении слова, что мы и продемонстрировали, но то, что пословицы и поговорки даргинского языка прошли сквозь столетия в своем первоначальном виде и сохранили актуальность, указывает на то, что это такая разновидность жанров фольклора, которая перетекла в современный язык.

Библиографический список

1. Снегирев И.М. *Опыт рассуждения о русских пословицах*. Москва, 1823; Даль В.И. Напутное. В кн.: *Пословицы русского народа*. Москва, 1957; Княжевнич Д.М. *Пословицы и поговорки в художественном тексте*. Лит. альманах «Одесский Альманах», 1882; Ляцкий Е.А. *Несколько замечаний к вопросу о пословицах и поговорках*. Санкт-Петербург, 1897.
2. Оссовецкий И.А. Об изучении языка русского фольклора. *Вопросы языкознания*, 1952; 3: 93.
3. Писки Мях1. *Благоденствие совести*. Сборник стихотворений. Издательство «Лотос», 2009.
4. Амосова Н.Н. *Основы английской фразеологии*. Ленинград: Издательство Ленингр. ун-та, 1963.
5. Кунин А.В. *Английская фразеология: Теоретический курс*. Москва: Высшая школа, 1970.
6. *Русская грамматика*. Т. II: Синтаксис. Москва: Наука, 1980.

References

1. Snegirev I.M. *Opyt rassuzhdeniya o russkikh poslovicah*. Moskva, 1823; Dal' V.I. Naputnoe. V kn.: *Poslovicy russkogo naroda*. Moskva, 1957; Knyazhevich D.M. *Poslovicy i pogovorki v hudozhestvennom tekste*. Lit. al'manah «Odesskij Al'manah», 1882; Lyackij E.A. *Neskol'ko zamechanij k voprosu o poslovicah i pogovorkah*. Sankt-Peterburg, 1897.
2. Ossoveckij I.A. Ob izuchenii yazyka russkogo fol'klora. *Voprosy yazykoznanija*, 1952; 3: 93.
3. Piski Myah1. *Blagodenstvie sovesti*. Sbornik stihotvorenij. Izdatel'stvo «Lotos», 2009.
4. Amosova H.H. *Osnovy anglijskoj frazeologii*. Leningrad: Izdatel'stvo Leningr. un-ta, 1963.
5. Kunin A.B. *Anglijskaya frazeologiya: Teoreticheskij kurs*. Moskva: Vysshaya shkola, 1970.
6. *Russkaya grammatika*. T. II: Sintaksis. Moskva: Nauka, 1980.

Статья поступила в редакцию 26.05.17

УДК 821.161.1

Gandaloeva A.Z., *Cand. of Sciences, senior lecturer, Ingush Department, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

COMPLEX WORDS IN THE INGUSH LANGUAGE. In the paper the author considers ways of forming complex words in the Ingush language. Various derivational formants and semantics of compound words are analyzed. It is noted that in the Ingush language there are different spelling schemes for complex words. Because of the lack of spelling and word-building dictionaries of complex words of the Ingush language, in which the spelling of this type of words would be justified, the authors of works of art, students of schools and students find it difficult to spell complex words. The author concludes that the main way of forming complex words in the Ingush language is morphological-syntactic way of word formation, which includes compound words (morphological connection of two or more roots), repetition of the basics (iteration), nexus; abbreviation.

Key words: Ingush language, compound words, word formation, morphological-syntactic method, iteration, fusion, abbreviation.

A.З. Гандалоева, канд. филол. наук, доц. каф. ингушского языка ИнГУ, г. Магас, E-mail: uzlipat066@mail.ru

СЛОЖНЫЕ СЛОВА В ИНГУШСКОМ ЯЗЫКЕ

В данной работе рассматриваются способы образования сложных слов в ингушском языке. Анализируются различные словообразовательные форманты и семантика сложных слов. Отмечается, что в ингушском языке существуют разные схемы правописания сложных слов. Из-за отсутствия орфографического и словообразовательного словарей сложных слов ингушского языка, в которых было бы обосновано правописание указанного типа слов, авторы художественных произведений, учащиеся школ и студенты затрудняются при правописании сложных слов. Автор делает вывод о том, что основной способ образования сложных слов в ингушском языке – морфолого-синтаксический способ словообразования, который включает в себя: словосложение (морфологическое соединение двух или более корней); повторение основ (итерация); сращение; аббревиация.

Ключевые слова: ингушский язык, сложные слова, словообразование, морфолого-синтаксический способ, итерация, сращение, аббревиация.

Ингушский язык во всех его аспектах активно изучается учёными. Это находит своё выражение в большом числе монографий, докторских и кандидатских диссертаций, а также статей по частным проблемам той или иной области языкознания: лексикологии, словообразования, морфологии и синтаксиса. В научной литературе ингушский, бацбийский и чеченский языки называются «нахскими языками» [1, с. 123]. Словообразование – это вопрос, которого нахские учёные касались менее всего. И все-таки нужно отдать должное внимание кавказоведам Л.А. Нальгиевой [1], Ю.Д. Дешериеву [2], К.З. Чокаеву [3], А.С. Куркиеву [4], и др., исследовавшим проблемы словообразования в ингушском и чеченском языках. Но эти исследования не в полной мере отражают современное состояние современного ингушского языка, особенно это касается исследования сложных слов.

Детальный обзор ингушско-русских и русско-ингушских словарей и языка художественных произведений современных ингушских авторов, подводит к выводу, что основным способом образования сложных слов в ингушском языке является морфолого-синтаксический, который включает в себя:

1. Словосложение (морфологическое соединение двух или более корней);
2. Повторение основ (итерация);
3. Сращение;
4. Аббревиация.

«Словосложение – это морфологическое соединение двух или более корней» [4, с. 13]. Компонент или компоненты слова здесь равны самостоятельным словам.

«Бессуффиксальный способ словообразования, при котором словообразовательными формантами служат: устойчивый порядок компонентов: тенденции к единому ударению» [4, с. 19].

Большое количество сложных слов образуется в ингушском языке путем «повторения основы»: *дик-дикаг1а* «лучшее», *оал-оалар* «каждое слово», *денна-денна* «ежедневно» и др.

При «сращении» соединяются два самостоятельных слова, связанных подчинительными отношениями. Характерные черты

– устойчивый порядок компонентов и единое ударение: *г1орваь-нна* «знаменитый», *эг1аваьр* «сумашедший», *укхсахьате* «сейчас».

«Аббревиация – один из бессуффиксных способов: сложение сокращенных элементов слов, объединенных в одно сочетание. Один из молодых способов словообразования. Аббревиация связана с действием закона экономии языковых средств» [4, с. 34].

Иными словами, «аббревиатуры» – это слова, состоящие из усеченных отрезков слов, входящих в синонимичное словосочетание, где второй компонент может быть целым словом: *телехьежархо* «телезритель», *пенгазет* «стенгазета».

Словосложение наиболее распространенный способ образования сложных слов в ингушском языке. В структурном плане такой способ словообразования разнообразен:

1. Сложение основ имён существительных: *берх1-хьалт1ам* «соус-

галушки», *дулх-хьалтам* «мясо-галушки», *йо1-саг* «девушка-человек», *Пхьамат-ерда* «божество-Пхамат», *Т1умг1а-ра-ерда* «божество-Тумго», *Маьт-Сели* «бог Столовой горы», *Сели-Тхьа* «Села-Тха» (ингушские божества времен язычества), *таьрахьдош* «имя числительное» (букв. «число + имя»), *тур-тепча* «кинжал-пистолет» (оружие), *тушол-котам* «удод».

2. Имя существительное + причастие: *чкьаьрийдуарг* «цапля» (букв. «рыбу едящая»), *босбуарг* «прыщ» (букв. «цвет съедающий»), *шурлуттарг* «сито» (букв. «молоко цедающая»), *даьттадеттарг* «пипетка» (букв. «масло закапывающая»), *шекарлоатторг* «сахарница» (букв. «сахар держащая»).

3. Качественное имя прилагательное + имя существительное: *бочаб1ар* «грецкий орех» (букв. «нежный орех»), *1аьр-жахьач* «чернослив», *белгалдош* «имя прилагательное» (букв. «признак-слово»), *ц1елерг* «пион» (букв. «красное ухо»), *к1ай-лерг* «белая ромашка» (букв. «белое ухо») и т.д.

4. Относительное имя прилагательное + имя существительное: *берза-*

комараш «волчьи ягоды», говрабаъри «всадник» (букв. «лошадь + всадник»), пхьагалбаъри «заячий всадник», хинхъайра «водяная мельница», кархъайра «ручная мельница», т1аьрьюкь «середина ладони» и др.

5. Имя числительное + имя существительное: шолгоара «двушстволка»,

шиншерера «двухгодичный», ах-бийса «полночь», ах-бутт «полмесяца», ах-г1айре «полуостров», ах-литр «пол-литра», ах-шу «полгода», ах-дош «полслова», Кхьаххале «трехселеные» (букв. «три села» – место в ингушских горах, где расположены три села Таргим (Т1аргам), Хамхи и Агикал (Аьгекхал) и др).

6. Глагол + имя существительное: айдардош «междометие», дуьэсти

«ясень», лувкхера «эх», озабезам «склонность, приглядательность» (букв. «притягивать любовь»), къажкьайг «сорока» (букв. «блеклая ворона») и др.

7. Имя существительное + глагол: б1акъажа «лениться» (букв. «глаз

ленится»), б1атасса «подмигивать» (букв. «глаз бросать»), ц1иймер «клоп» (букв. «кровь пьющий»), ц1илеторг «спичка» (букв. «огонь зажигающий») [5, с. 89].

8. Имя прилагательное + имя прилагательное: баьде-ц1е «темно-красный», баьде-мора «темно-коричневый», баьде-баьц-цара «темно-зеленый», бе-башха «безразличный» и др.

9. Имя числительное + имя числительное: цхъайтта «одиннадцать»

(букв. «один + десять»), шийтта «двенадцать» (букв. «два + десять») и др [6].

В семантическом плане, сложные слова, образующиеся путем прибавления двух основ, выражены различными частями речи. Это и служебные части речи и знаменательные:

1) имена существительные: б1аьргсаьнаш «очки» (букв. «глаз +

души»), б1аргног1араш «веки» (букв. «глаз + крышки»), сакъердам «веселье» (букв. «душа + радость»), ц1еньюкь «дом изнутри» (букв. «дома + середина»), пхьабуарг «загадка» (не этимологизируется) и др.;

2) имена прилагательные: хоз-хозаг1а «самый красивый», дик-дикаг1а «самый лучший», 1аьрж-1аьржаг1а «черно-черный», баьде-ц1е «темно-красный»;

3) имена числительные: ткъеста «девятнадцать» (букв. «рядом с двадцатью»), шовзткъа «сорок» (букв. «дважды двадцать»);

4) местоимения: со-се «я сам», вай-воаш «мы сами», хьохь «ты сам», шо-шоаш «вы сами» и др.; 5) глаголы: оарцаг1дала «прихотеть на помощь», гобаккха «окружить», мукъаваккха «освободить», в1ашкахотта «соединить»;

5) отглагольные имена существительные (масдарные формы): бекхабар «вознаграждение», алсамдалар «прирост», аьрх-1далар «притупление»;

6) причастия: акхаданна «одичавший», аркъалдаьккха «повернутый навзничь», бакъдола «правдивый», бесадаьнна «обесцвеченный», бакъдоаца «лживый», бехкедола «обвинительный», боалабайта «приведенные», яздаь «написанный» и др.;

7) деепричастия: яздеш «записывая», бартадоаладеш «помирив», бартабетта «ругаясь», бастийта «развязав», дегадаь «развевая», бирсденна «обозлившись» и др.;

8) наречия: безамбоацаш «нехотя», боадболаш «к вечеру», гобаккха «кругом», цхъак1иг «мало», цхъазиртиг «частица», юхалург «взаймы», юхамачахьа «наоборот», цхъак1езига «немного» и др.;

9) послелоги: юкъег1олла «посреди», юкъеда «в середине», чуда «внутри», к1алг1олла «снизу» по и др.;

10) союзы: цхъабакъда «правда», нагахьа санна «если», бахъан долаш «по причине», х1ана аьлча «потому», цудухьа «поэтому» и др.;

11) частицы: кхыметтел «даже», ай мичара «что вы» и др.;

12) междометия: вай-вай «ой-ой», хъайт-хъайт «эх-эх», т1ох-т1ох «тук-тук» и др.

Подводя итоги, следует отметить, что основной способ образования сложных слов в ингушском языке – морфолого-синтаксический способ словообразования, который включает в себя: словосложение (морфологическое соединение двух или более корней); повторение основ (итерация); сращение; аббревиация. В структурном плане на первом месте по производству сложных слов здесь стоит схема: «имя существительное + имя существительное», «относительное прилагательное + имя существительное». Наименее продуктивны схемы: «качественное имя прилагательное + имя существительное», «имя числительное + имя существительное».

Библиографический список

1. Нальгиева Л.А. Структурно-грамматические особенности сложных глаголов ингушском языке. Тбилиси, 1995.
2. Дешериев Ю.Д., Дешериева Т.И. Ингушский язык. Языки мира: Кавказские языки. Москва, 1999.
3. Чокаев К.З. Морфология ингушского языка. Грозный, 1968.
4. Куркиев А.С. Основные вопросы лексикологии ингушского языка. Грозный, 1979.
5. Немировский М.Я. Словообразование в горских языках. Оржоникидзе, 1933.
6. Мальсагов З.К. Грамматика ингушского языка. Грозный, 1963.

References

1. Nal'gieva L.A. *Strukturno-grammaticheskie osobennosti slozhnyh glagolov ingushskom yazyke*. Tbilisi, 1995.
2. Desheriev Yu.D., Desherieva T.I. *Ingushskij yazyk. Yazyki mira: Kavkazskie yazyki*. Moskva, 1999.
3. Chokaev K.Z. *Morfologiya ingushskogo yazyka*. Groznyj, 1968.
4. Kurkiev A.S. *Osnovnye voprosy leksikologii ingushskogo yazyka*. Groznyj, 1979.
5. Nemirovskij M.Ya. *Slovoobrazovanie v gorskih yazykah*. Orzhonikidze, 1933.
6. Mal'sagov Z.K. *Grammatika ingushskogo yazyka*. Groznyj, 1963.

Статья поступила в редакцию 29.05.17

УДК373.5.016:811.161.1

Rakhimgaliev A.O., MA student, Bashkir State Pedagogical University n. a. M. Akmulla (Ufa, Russia),
E-mail: agisa_94@mail.ru

FORMATION OF THE SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS AT THE LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE AS AN NON-NATURAL LANGUAGE. The article is dedicated to the topical problem of formation of sociocultural competence of students on the lessons of Russian as a foreign language, a key aspect of the study, which became the theoretical basis and practical development of the method of forming sociocultural competence of students. The author analyzes the theoretical literature, the models of scientists in the formation of sociocultural competence. The article states that the use of new technologies, methods, techniques, tools (cooperative learning, comparative analysis, role-playing, the use of linguistic and cultural units, etc.) contribute to the successful formation of the sociocultural competence of students of the Kazakhs in the process of teaching as the official language of the Republic of Kazakhstan.

Key words: formation, socio-cultural competence, competence, Russian language, practice, methodology, method.

A.O. Ракымгалиева, магистрант 1-курса, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: agisa_94@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена актуальной проблеме формирования социокультурной компетенции обучающихся на уроках русского языка как неродного, ключевым аспектом исследования которой стали, теоретическое обоснование и практическая разработка методики формирования социокультурной компетенции обучающихся. Автор проанализировал теоретическую литературу, приведены модели ученых по формированию социокультурной компетенции. В статье утверждается предположение, что использование новых технологий, методик, приемов, средств (обучение в сотрудничестве, компаративный анализ, ролевые игры, использование лингвокультурологических единиц и т. п.) способствуют успешному формированию социокультурной компетенции обучающихся казахов в процессе преподавания языка как официального Республики Казахстан.

Ключевые слова: формирование, социокультурной компетенция, компетенция, русский язык, практика, методика, метод.

Современный человек живёт в многополярном мире и поликультурном пространстве. Диалог цивилизации, культур, традиций стал особенно актуальным в конце XX – начале XXI веков. Сформированность социокультурной компетенции как способности понять и принять другую культуру становится необходимым условием успешной коммуникации в современном мире. Актуальность данной темы может быть аргументирована важностью проблемы формирования социокультурной компетенции учащихся и её недостаточной разработанностью в теории и практике обучения неродным языкам.

Новое видение отношений между языком и культурой повлекло за собой внедрение в учебный процесс социокультурного подхода. Его сторонники говорят о потребности внесения в содержание обучения таких знаний и умений, которые обеспечивали бы не только языковую грамотность, но и культурологическую осведомлённость.

Термин социокультурная компетенция стал одним из самых частотных в профессионально-методической литературе, однако разные авторы вкладывают в него своё понимание, что приводит к разночтениям и не способствует объединению усилий педагогов в разработке эффективных подходов и методик формирования данной компетенции. Появилась научно-методическая школа под руководством Виктории Владимировны Сафоновой, которая вместе с Ю.Б. Кузьменковой, Гром и Е.Н. Солововой занимаются данной проблемой.

Социокультурной компетенция даются следующее определение: «социокультурная компетенция – это знания учащимся национально-культурных особенностей стран изучаемого языка, умения осуществлять речевое поведение в соответствии с этими знаниями, а также готовность и способность жить и взаимодействовать в современном поликультурном мире» (В.В. Сафонова); «...языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках. Преодоление языкового барьера недостаточно для обеспечения эффективности общения между представителями разных культур: «Для этого нужно преодолеть барьер культурный» (С.Г. Тер-Минасов) [1, с. 45].

Учёные попытались разработать модель формирования социокультурной компетенции. Е.Н. Елина включает в модель два аспекта: *лингвистический*: а) обучение иностранному языку (изучение языка и культуры посредством языка); б) социолингвистика (использование языка в различных социальных ситуациях); *информационный*: а) сведения о культуре: достижения культуры, этикет, одежда, традиции национальной кухни, язык невербальной коммуникации, междоимения, ценности и обычаи, система образования, социальные институты; б) страноведение (сведения о географическом положении страны, климате, политической и экономической системах и т. д.) [2, с. 247].

Социокультурный компонент в содержании обучения родному или неродному языку играет существенную роль в развитии личности обучающегося, так как дает возможность не только ознакомиться с наследием культуры страны изучаемого языка, но и сравнить его с культурными ценностями своей страны, что способствует формированию общей культуры. Данный компонент призван расширить общий, социальный, культурный кругозор обучающихся, стимулировать их познавательные и интеллектуальные процессы.

Г.Д. Томахин в своих исследованиях утверждает, что существует необходимость отбирать и изучать языковые единицы, в которых четко проявляется своеобразие национальной культуры и которые невозможно понять так, как их понимают носители данного языка, и это ощущается во всех случаях общения с представителями других культур, при чтении прессы, публицистики,

художественной литературы, просмотре видеофильмов [3, с. 69].

Г.В. Рогова включает в лингвистический компонент содержания обучения изучаемым языкам речевой материал разного уровня, в том числе тексты для аудирования и чтения, в которые должны быть включены страноведческие сведения их географии, истории, социальной жизни [4].

Важным фактором формирования социокультурной компетенции является применение новых технологий обучения. При формировании социокультурной компетенции очень актуально также использование информационно-коммуникационных технологий.

Проектную методику в данном случае считают продуктивной, так как она создает уникальную возможность для личностного роста учащихся, ориентирует их на раскрытие творческого потенциала и развитие познавательных интересов.

Технология обучения в сотрудничестве помогает создать условия для активной совместной учебной деятельности учащихся различных учебных ситуациях.

Для *развития и формирования социокультурной направленности*, как составляющей коммуникативной компетенции, наиболее эффективными считаются уроки, имитирующие какие-либо занятия или виды работ: путешествие, экскурсия, защита туристических проектов, урок – (ролевая) игра, урок-конкурс, урок-викторина и другие.

Обучение чтению текстов лингвострановедческого содержания несет определенную новизну, так как в этих текстах всегда встречаются реалии страны изучаемого языка.

Материалом для *обучения аудированию* служат аутентичные тексты информационно-справочного характера: аудиозаписи в галереях и музеях, путеводители для туристов, объявления в аэропорту, вокзале, в транспорте.

Действенным приёмом работы по семантизации культурологической лексики является *методика компаративного анализа*. Лексика вводится способом ее социально – культурного отражения. Учащиеся знакомятся с текстом, содержащим информацию о реалиях иноязычной культуры, а затем составляют аналогичный текст, описывающий сходные явления и реалии казахской и российской действительности.

Пример на основе текста «Моя страна».

В Казахстане	В России
Байтерек	Кремль

Знакомство с культурой страны происходит путём сравнения и постоянной оценки уже имеющихся знаний и понятий с вновь полученными, со знаниями и понятиями о своей стране. Сравнивая, учащиеся выделяют общее и специфическое, что способствует объединению, развитию понимания и доброго отношения к стране, людям, традициям.

Использование на уроках *ролевых игр* также способствует развитию социокультурной и коммуникативной компетенций.

В качестве примера можно привести ролевую игру «Литература Казахстана», «Литература России».

Цель данной игры является развитие навыков общения друг с другом в пределах изучения материала «Литература и писатели Казахстана (России)».

Ситуация общения: специалисты в области литературы и слушатели собрались для проведения ток – шоу. Учащиеся объединяются в группы и получают ролевые карточки с заданиями.

Группа 1. «Вы – специалисты. Сделайте обзор основных моментов литературного развития в Казахстане (России)».

Группа 2. «Вы – знатоки русских писателей. Сообщите интересные факты из их жизни».

Группа 3. «Вы – слушатели. Задайте уточняющие, интересующие вас вопросы, на основе прослушанной информации» (используйте выражения просьбы: Что вы можете говорить? Ваше мнение пожалуйста? Как вы думаете? И т. д.

Безэквивалентная и фоновая лексика являются лингвокультурологическими единицами и требуют от учителя особого внимания. Безэквивалентные слова в строгом смысле непереводаемы, и их значение раскрывается путём толкования. В качестве примера могут служить названия праздников, транспорта, символов: (в казахском: ораза айы – месяц ораза, домбыра – домбыра, қазан – казан, қымыз – кумус, ошақ и.т.д. в русском: самовар, пасха, икона, масленица).

Фоновая лексика содержит в себе слова, значения которых невозможно описать без определённой привязки к лексическим единицам. Эти слова, безусловно, присутствуют в сознании носителей языка и культуры, ассоциируясь с чем-то особенно примечательным, и часто описываются через какое-то другое понятие.

Мы приводим упражнение по формированию социокультурной компетенции учащихся с опорой на фоновую лексику: *что вы видите на картинке (на экране появляется картинка – полынь и берёзы)? Опишите его. Что оно может означать для казахского и русского народа? Вы когда нибудь видели это растение? Где и когда?*

Социокультурный компонент в содержании обучения русскому языку как неродному играет существенную роль в развитии личности обучающегося, так как даёт возможность не только

В казахском народе	В русском народе
<p>1. У казахов берёза-символ одиночества. Есть поверье, что никогда нельзя сажать берёзу близко к дому, потому что человек посадивший её умрёт как только берёзка достигнет в росте толщины его шеи.</p> <p>2. Полынь... Эта степная трава для тюрка – символ Родины. «Она – весть безмолвная, ныне забытая, нелюбимая, поруганная, – так пишет о полыни автор. – Предки перед дальней дорогой вешали себе на шею кожаный мешочек с щепотью полыни – на счастье. Ладанка для души».</p>	<p>1. Для русского человека нет дерева роднее, чем берёза. В стародавние времена на Руси берёзу считали «своим тотемом, родоначальницей и покровительницей». Русская берёза – символ России. Когда-то берёзу называли «деревом четырех дел»: Грамоту русский народ осваивал на бересте, освещающей березовую же лучиной. «Крик» в деревнях от тележного скрипа утишался березовым дегтем, да и отвары из почек берёзы давались младенцам «от крику».</p> <p>2. Полынь для русского народа просто растение.</p>

ознакомиться с наследием культуры страны изучаемого языка, но и сравнить его с культурными ценностями своей страны, что способствует формированию общей культуры учащегося.

Данный компонент призван расширить общий, социальный, культурный кругозор обучающихся, стимулировать их познавательные и интеллектуальные процессы.

Библиографический список

1. Сафонова И.И. *Формирование и развитие конкурентных преимуществ организаций сферы услуг на основе принципов маркетинга взаимодействия*. Автореферат диссертации ... кандидата экономических наук. Орловский государственный технический университет. Орел, 2006.
2. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика*: учебное пособие для студентов. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. 2-е изд., испр. Москва: Издательский центр «Академия», 2005.
3. Томахин Г.Д. Лингвистические аспекты лингвострановедения. *Вопросы языкознания*. 1986: 113 – 119.
4. Рогова Г.В. *Методика обучения иностранным языкам в средней школе*. Москва: Просвещение, 1991.
5. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*. 2000; 4: 47.
6. Чехова С.Э. *Роль и место социокультурной компетентности в подготовке студентов вуза*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2003.

References

1. Safonova I.I. *Formirovanie i razvitie konkurentnykh preimuschestv organizacij sfery uslug na osnove principov marketinga vzaimodejstviya*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata `ekonomicheskikh nauk. Orlovskij gosudarstvennyj tehnikeskij universitet. Orel, 2006.
2. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika*: uchebnoe posobie dlya studentov. Gal'skova N.D., Gez N.I. 2-e izd., ispr. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademija», 2005.
3. Tomahin G.D. Lingvisticheskie aspekty lingvostranovedeniya. *Voprosy yazykoznanija*. 1986: 113 – 119.
4. Rogova G.V. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam v srednej shkole*. Moskva: Prosveschenie, 1991.
5. Mil'rud R.P., Maksimova I.R. Sovremennye konceptual'nye principy kommunikativnogo obucheniya inostrannym yazykam. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 2000; 4: 47.
6. Chehova S.E. *Rol' i mesto sociokul'turnoj kompetentnosti v podgotovke studentov vuza*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Nizhnij Novgorod, 2003.

Статья поступила в редакцию 05.06.17

УДК 82.09

Tyuleneva Yu.O., postgraduate, Kurgan State University (Kurgan, Russia), E-mail: heil38@mail.ru

CONCEPTUAL METAPHOR IN THE NOVEL OF ANDREI GELASIMOV "COLD". The article is dedicated to the analysis of the novel of contemporary Russian writer Andrei Valeryevich Gelasimov "Cold". The work reveals the concept of "conceptual metaphor". The focus is on the creation mechanism of conceptual metaphor within the text. It is proved that the dominant value of this metaphor in the text becomes Sam's "indifference". The author comes to the conclusion that conceptual metaphor "cold", the title of the novel A. V. Gelasimova, is a direct method of transmitting the ideological content of the work, a reflection of the author's conception of the world and man. At the same time it will become a key feature of the image of the main character of the novel, is depicted as an anti-hero of his time, becoming an integral part of the characteristics of the images of the secondary characters.

Key words: conceptual metaphor, modern literature, anti-hero, artistic conception, author's position, ideological field of novel.

Ю.О. Тюленева, аспирант Курганского государственного университета, г. Курган,
E-mail: heil38@mail.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МЕТАФОРА В РОМАНЕ АНДРЕЯ ГЕЛАСИМОВА «ХОЛОД»

Статья посвящена анализу романа современного российского прозаика Андрея Валерьевича Геласимова «Холод». Работа раскрывает содержание понятия «концептуальная метафора». Основное внимание уделено механизму создания концептуальной метафоры в рамках указанного произведения. Доказано, что доминантным значением данной метафоры в тексте становится сема «равнодушие». Автор приходит к выводу, что концептуальная метафора «холод», обозначенная в названии романа А.В. Геласимова, является непосредственным способом передачи идейного содержания произведения, отражением авторской концепции мира и человека. Одновременно она становится ключевой характеристикой образа главного персонажа романа, изображенного в качестве антигероя своего времени, а также неотъемлемой частью характеристики образов второстепенных персонажей.

Ключевые слова: концептуальная метафора, современная литература, антигерой, художественная концепция, авторская позиция, идейное поле романа.

Теория концептуальной метафоры впервые была разработана в США лингвистом Джорджем Лакоффом и философом Марком Джонсоном. В монографии «Метафоры, которыми мы живем», вопреки классической (литературоведческой) интерпретации метафоры в качестве средства художественной выразительности, ученые впервые представили данное явление как когнитивный феномен. Согласно теории Лакоффа и Джонсона, метафора является специфическим способом познания, структурирования и объяснения человеком окружающего его реального мира: «сущность метафоры состоит в осмыслении и переживании явлений одного рода в терминах явлений другого рода» [1].

Специфика концептуальной метафоры заключается в том, что в ее основе «лежат не значения слов и не объективные существующие категории, а сформировавшиеся в сознании человека концепты. Эти концепты содержат представления человека о свойствах самого человека и окружающего его мира» [2, с. 52].

По мнению отечественного лингвиста Е.О. Опариной, концептуальная метафора функционирует в тех языковых сферах, «где наиболее часто возникает необходимость в обозначении объектов «невидимого мира» с отображением их объективных свойств» [3, с. 67]. В качестве данной языковой сферы может выступать художественный текст.

«В сфере непредметных сущностей, с которыми связана концептуальная метафора, можно выделить: человеческую сферу, т. е. обозначения эмоций, мыслей, видов деятельности, свойств человека; сферу явлений и процессов общественной жизни; явления и процессы, изучаемые наукой» [4, с. 70].

В романе современного российского прозаика Андрея Валерьевича Геласимова «Холод» концептуальная метафора становится непосредственным способом передачи идейного содержания текста, а также инструментом познания, структурирования и объяснения писателем окружающей его реальной действительности (отражением авторской концепции мира и человека).

Метафора, являющаяся основой романа Геласимова, обозначена непосредственно в названии произведения – «Холод». Данное слово употреблено писателем одновременно в прямом и переносном значениях. В первом лексема «холод» становится отражением сюжетного содержания романа: главный герой прилетает в свой родной город, расположенный на Крайнем Севере, и попадает в условия аномального (даже для данного населенного пункта) холода: «Температура в городе минус сорок один градус». «В октябре!» [5, с. 35]. По ходу развития сюжета лексема «холод» приобретает несколько метафорических значений и становится главным средством выражения идейного содержания романа.

Холод – ключевая характеристика образа главного героя произведения, сорокадвухлетнего всемирно известного театрального режиссера Эдуарда Филиппова. Через данное понятие раскрывается сущность главного персонажа, по отношению к которому лексема «холод» употреблена в следующих семантических значениях:

1. «Пустота» – отражение бессмысленности, бесцельности существования Фили (так на страницах своего романа называет героя автор). Фили «готов был тысячу раз согласиться с Макбетом, кем бы он, кстати, ни был придуман, что «жизнь – есть повесть, рассказанная дураком, где много шума и страстей, но смысла нет»» [5, с. 72].

2. «Безразличие», которое выражается в отношении Филиппова к своей жизни. Герой сознательно уходит от реальности с помощью употребления алкоголя, который является непосредственным атрибутом данного персонажа и сопровождает его везде: «Он даже реальность подпускал к себе лишь по утрам и терпел ее до первого глотка вина. Все, что происходило потом, было комфортно отодвинуто в матовую неопределенность» [5,

с. 193]. Фили устал от жизни, от её однообразия и бессмысленности. Герой подсознательно готовится к смерти, постоянно думает о ней и даже выработал по отношению к данному объекту своих мыслей определенную философию, согласно которой смерть для Филиппова – это лишь возвращение к «себе приходящему» [5, с. 11] в этот мир, к состоянию до рождения, в то место, где он был до появления в окружающем его мире. «После смерти Филиппов собирался лишь уравниваться с тем существом, которого не было тут сорок два года тому назад, которое тусило до момента рождения непонятно где и уж наверняка ни о какой смерти не заморачивалось» [5, с. 11 – 12].

3. «Безэмоциональность» героя, обусловленная его безразличием по отношению к собственной жизни и окружающему миру. Фили непрерывно ощущает «привычную депрессию и скуку» [5, с. 32], не способен испытывать другие эмоции.

4. «Бесчувственность» героя по отношению к окружающим его людям. Филиппов – циник, страдающий «застарелой мизантропией» [5, с. 51]. Хамство, «сарказм, пофигизм, злая насмешливость» [5, с. 195] – такова привычная манера общения героя абсолютно с любым человеком. Фили способен на «безоговорочное предательство» [5, с. 33] единственного оставшегося у него близкого человека – лучшего друга, благодаря которому герой смог добиться богатства и славы. Поэтому Филиппов тотально одинок (не пускает в свой внутренний мир посторонних) и никому не нужен.

5. «Амнезия» – состояние памяти героя. Фили сознательно стремится забыть свое «покрытое ледяным панцирем прошлое» [5, с. 41], заморозить память, сделать так, чтобы она застыла, и воспоминания о прошлом больше не тревожили его. Филиппов мечтает об амнезии, поэтому временами (в силу своей профессии) разыгрывает её перед окружающими. Имитация потери памяти – привычный трюк для героя («любимая, практически родная заморочка» [5, с. 32]).

Таким герой предстает перед читателем в начале романа, пустым и холодным по отношению к окружающим его людям и самому себе, к собственной жизни. Геласимов изображает антигероя своего времени, которому помимо перечисленных выше качеств свойственен еще ряд существенных недостатков, обусловленных его звездным статусом: чрезмерный эгоизм, тщеславие, мания величия.

Попав в условия аномального холода, герой начинает меняться, эволюционировать и в конце романа превращается в человека. Метафизический холод под действием физического исчезает из внутреннего мира героя, его душа отогревается, вновь становится способной чувствовать, испытывать положительные эмоции. Фили примиряется с собственной жизнью, учится дорожить ей, воспринимать такой, какая она есть, по-человечески относиться к окружающим, сочувствовать и сопереживать ближним, оказывать им посильную помощь.

Физический холод – движущая сила эволюции героя. В романе у него есть ряд атрибутов: «непроницаемый туман», «который на несколько месяцев колючей стекловатой обволакивает зимой город, едва столбик термометра опускается ниже сорока» [5, с. 36], и «колоссальная изморозь, по интенсивности с которой можно сопоставить лишь тропическую растительность», являющаяся собой «альтернативную, небиологическую форму жизни» [5, с. 265]. Он имеет «вес, упругость, плотность, сопротивление» [5, с. 35].

По мере трансформации образа главного героя холод также трансформируется. Представ перед читателем в начале романа в качестве низкой температуры за бортом самолета, в котором Фили прилетает в родной город, при непосредственном столкновении с ним человека холод превращается в нечто одушевленное: «Холод из распахнутого люка нагло хватал их (стюардесс)

за красивые колени в тонких колготках, но они упрямо кутались в отороченные мехом по капюшону парки» [5, с. 52]. Постепенно он становится настоящим врагом Фили, пытающимся отнять у героя жизнь: «Холод уже начал завинчивать Филу в свои безжалостные тиски» [5, с. 194]. Холод способен не только причинить физическую боль герою, но и влиять на его сознание, менять мировоззрение Филиппова: «Наряду со всем остальным в его трясущемся организме холод парализовал Филин сарказм, пофигизм, злую насмешливость и казалось, что даже саму способность мыслить» [5, с. 194], он может свести героя с ума.

Постепенно холод мистифицируется: «Холод здесь мыслит, и этот океан мыслящего холода со всей очевидностью чего-то хотел, чего-то ждал, к чему-то готовился» [5, с. 265] и превращается в нечто абстрактное, в «абсолютно всесильную мощь» [5, с. 68], которая способна поработить не только природный (река Лена) и техногенный (авария на местной ГРЭС) миры, но и человека. Данная безграничная сила обезличивает людей: «даже не лица, а заиндевшие маски» [5, с. 153], «бесформенные куклы» [5, с. 51 – 52], подчиняет своей воле жизнь целого города, жители которого отчаянно сопротивляются ей. Холод способен убить человека: главный герой романа в финале погибает от холода.

Следовательно, можно с уверенностью сказать, что холод в одноименном романе Андрея Геласимова становится одним из действующих лиц произведения, способным влиять не только на внутренний мир главного героя, но и на судьбы других персонажей.

Ключевым значением концептуальной метафоры Геласимова, положенной в основу его романа, становится сема «равнодушие», которая выражается через внутреннее присутствие холода в каждом из действующих на страницах романа персонажей. При взаимодействии героев друг с другом этот холод способен переселяться из одной души в другую.

Прямим воплощением равнодушия по отношению к окружающим становится образ Инги, в характере которой данное качество доведено до абсолюта. Оно наглядно проиллюстрировано в ключевой детали ее портрета: «невероятно синие» [5, с. 301], «как лед на большой глубине» [5, с. 304], глаза. В романе Инга предстает непосредственным олицетворением тотального равнодушия, эгоизма и разврата. Именно ее незадолго до непосредственного финала произведения Фили, не без оснований считавший себя чемпионом в дисциплине равнодушия, называет своим учителем: «Безмятежно глядя на него холодными синими глазами, Инга была абсолютно в своем репертуаре. Перед Филией стоял его подлинный учитель, настоящая инопланетная тварь» [5, с. 302]. В жизни Инги нет ничего святого и по-настоящему ценного, кроме нее самой. Ради достижения собственных целей она готова пожертвовать счастьем собственной дочери.

Столкнувшись в молодости с данной героиней, которая удивила его «новизной отношения к жизни» [5, с. 48], Филиппов не смог изжить из своей души тот холод, который Инга в него вселила, и в итоге превзошел своего учителя во всем. «Это она навсегда отняла у него способность по-человечески стесняться, испытывать неловкость и стыд. Это она сделала его непотопляемым и мертвым» [5, с. 305].

Равнодушие, внутренний холод – это та сила, которая способна, по мнению Геласимова, убить душу человека. Оно станов-

ится главным предметом обличения в романе. С этой целью равнодушными по отношению к окружающим (но в разной степени) изображены все главные действующие лица романа, абсолютным «чемпионом по равнодушию» [5, с. 63] среди которых является главный герой. С целью обличения людского равнодушия в текст романа введен ряд второстепенных персонажей: подросток, сидящий у двери в областную больницу, на которого никто из многочисленных прохожих не обращает внимания; женщина, которая не хотела возвращаться из этой больницы в семью; никому не нужные, брошенные в данном медицинском учреждении сумасшедшие; продавец мандаринов («торговый жучок» [5, с. 323]), стремящийся нажиться на чужом горе.

Равнодушие высмеивается писателем через прием абсурда: олигофрены, противопоставленные в романе нормальным людям, в отличие от них, способны проявлять сочувствие друг к другу. «Олигофрены тем временем собрались вокруг поверженного на пол собрата, который явно не собирался вставать, и переминались с ноги на ногу, глухо сочувствуя своему» [5, с. 283].

Холод по отношению друг к другу пронизывает людей из собирательного образа толпы. Даже описанная в романе катастрофа (горе) не способна заставить жителей города проявить друг к другу какие-либо теплые чувства (сблизиться): «Это двузвучие еще больше подчеркивало царивший тут хаос и разобщенность. Все хотели одного и того же, но никто не хотел понимать друг друга. Всем казалось, что остальные на них ополчились, что остальные – враги, и что самым лучшим будет заранее дать отпор этим остальным» [5, с. 274].

Однако людской холод по отношению друг к другу способен убить не только человеческую душу, но и человека целиком. На страницах романа из-за равнодушия (нежелания прийти на помощь в момент опасности) главного героя и нескольких второстепенных персонажей (Павла и Зины) гибнут люди.

Таким образом, обозначенная Андреем Геласимовым в названии его романа лексема «холод» в тексте становится многозначной, приобретает дополнительные (второстепенные) значения и превращается в концептуальную метафору. Данное средство выразительности в произведении является многофункциональным: становится неотъемлемой частью хронотопа романа, ключевой характеристикой образа главного героя, одной из существенных черт характера второстепенных и эпизодических персонажей.

Одновременно концептуальная метафора является отражением авторской позиции: взгляда писателя на устройство окружающего его мира, общества и отдельных его представителей (современников). В романе Андрея Геласимова холод – это то, что окружает человека снаружи (погодные условия на Крайнем Севере) и то, что является частью его внутреннего мира – равнодушие. В обоих ипостасях (внешней и внутренней) холод, по мнению прозаика, способен убить человека. Данная мысль образует идейное ядро романа. Геласимов, изображая равнодушие в качестве одной из типичных черт представителей современного ему общества, обличает его и призывает читателя искоренить в себе данный недостаток, представляя его вниманию в качестве наглядного примера процесс эволюции своего героя.

Библиографический список

1. Лакофф Дж., Джонсон М. *Метафоры, которыми мы живем*. Available at: http://metaphor.nsu.ru/lacoff_1.htm
2. Чудинов А.П. *Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000)*. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2001.
3. Опарина Е.О. *Концептуальная метафора*. Москва: Наука, 1988.
4. Керимов Р.Д. Метафоризация социальной реальности ФРГ и ЕС в речах Й. Рау. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2008; Выпуск 3: 70 – 80.
5. Геласимов А. *Холод: роман в трех действиях с антрактами*. Москва: Эксмо, 2015.

References

1. Lakoff Dzh., Dzhonson M. *Metaphory, kotoryymi my zhivem*. Available at: http://metaphor.nsu.ru/lacoff_1.htm
2. Chudinov A.P. *Rossiya v metaforicheskom zerkale: kognitivnoe issledovanie politicheskoy metafory (1991–2000)*. Ekaterinburg: Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskiy universitet, 2001.
3. Oparina E.O. *Konceptual'naya metafora*. Moskva: Nauka, 1988.
4. Kerimov R.D. Metaforizaciya social'noj real'nosti FRG i ES v rechah J. Rau. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2008; Vypusk 3: 70 – 80.
5. Gelasimov A. *Holod: roman v treh dejstviyah s antrakami*. Moskva: `Eksmo, 2015.

Статья поступила в редакцию 31.05.17

УДК 811.161.1

Chertykova M.D., Doctor of Sciences (Philology), Leading Researcher, Institute of Humanitarian Researches and the Sayan-Altay Tyurkologiya of Katanov Khakass State University (Abakan, Russia), E-mail: chertikova@yandex.ru

THE INTRODUCTION OF DIRECT SPEECH CONTEXTUAL MENTAL VERBS (BASED ON THE NOVEL BY V. BALASHOV "SHAMAN TREE"). The article studies the functional-semantic description of the verbs *заметить* 'to notice', *заверить* 'to assure', *одобрить* 'to endorse', accompanying direct speech in context (based on the novel by V. Balashov "Shaman Tree"). As the analysis has shown, these verbs express not only speech but also contain in their semantics the signs of mental content. Thus there is a realization of the semantic model: the subject speaking and thinking + voice process + object (expression of thought, reasoning). Thus, contextual performance of the above verbs as the main word in the author's speech is evidence of the blurring of the boundaries of the values of speaking and thoughts in their semantic structure and the loss of semantic autonomy. Such verbs are becoming a sign of the mentality at the level of secondary values that are updated using the semantic model of direct speech.

Key words: verb, context, voice process, mentality, semantics, direct speech.

М.Д. Чертыкова, д-р филол. наук, вед. научн. сотр. Института гуманитарных исследований и саяно-алтайской тюркологии Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: chertikova@yandex.ru

ВВЕДЕНИЕ ПРЯМОЙ РЕЧИ КОНТЕКСТУАЛЬНЫМИ МЕНТАЛЬНЫМИ ГЛАГОЛАМИ (ПО МАТЕРИАЛАМ ПОВЕСТИ В. БАЛАШОВА «ШАМАН – ДЕРЕВО»)

Статья посвящена функционально-семантическому описанию глаголов *заметить*, *заверить*, *одобрить*, сопровождающих прямую речь в контексте (по материалам повести В. Балашова «Шаман – дерево»). Как показал анализ, эти глаголы выражают не только речевой процесс, но и содержат в своей семантике признаки ментального содержания. Тем самым наблюдается реализация семантической модели: субъект говорящий и мыслящий + речевой процесс + объект (выражение мысли, умозаключение). Контекстуальная реализация рассмотренных глаголов в качестве главного слова в авторской речи, свидетельствует о размывании границ значений говорения и мысли в их семантической структуре и утрате семантической автономности. Такие глаголы приобретают признак ментальности на уровне вторичных значений, актуализируемых при помощи смысловой модели прямой речи.

Ключевые слова: глагол, контекст, речевой процесс, ментальность, семантика, прямая речь.

Цель статьи – выявление и функционально-семантическое описание глаголов, вводящих прямую речь в произведении В. Балашова «Шаман – дерево» [1]. Владимир Борисович Балашов (род. 1949г.) известный в Хакасии писатель, поэт, член правления писательской организации Республики Хакасия, по специальности инженер – геодезист, работал в изыскательских экспедициях в Сибири и на Дальнем Востоке. Главные темы его писательского творчества – природа Хакасии и люди, находящиеся в постоянном поиске своего «я» во временном и духовном пространстве. В повести «Шаман – дерево» (1986) автор обращает внимание на противостояние традиционного уклада жизни и неизбежности глобальных перемен в жизни общества, что приводит к экологической проблеме. Строительство Саяно-Шушенской ГЭС нарушает привычный уклад жизни хакасской деревни, затерянной в глухой тайге. Автор создает целостную картину жизни хакасской земли, в которой переплелись прошлое и настоящее. Здесь коренные жители общаются с духами; проводником между миром живых и миром мертвых является шаманка Хара Хыс (букв. Черная Девушка). Описывая происходящие события, автор излагает свое мироощущение и понимание жизни хакасского народа. Повествование ведется от имени стороннего наблюдателя – молодого геолога Игоря, человека, впервые попавшего в данную среду, тем самым, выступающего в роли исследователя культуры и мировоззрения хакасов.

Одной из важнейших базовых аспектов в духовно-психической деятельности человека является его ментальная функция, которая проявляется в особенностях его восприятия и познания мира, мышления, памяти и поведения. Если исследованием и структурированием ментального, внутреннего мира человека занимаются такие научные сферы как психология, философия, то лингвистике отведена особая роль, поскольку именно языковые структуры являются важным источником сведений о деятельности сознания, а иногда и подсознания индивида.

Ментальные глаголы могут обозначать то или иное ментальное состояние (знать, верить, помнить), мыслительную деятельность, обычно направленную на получение знания (размышлять, обдумывать), или же указывать на возникновение определенного ментального состояния в результате предшествующей деятельности или внезапного озарения (узнать, догадаться, понять) [2, с. 31].

Ментальные глаголы в русском языке в последние десятилетия получили наиболее основательное освещение в различных аспектах: диахроническом, семантико-синтаксическом, когнитивном, коммуникативном, прагматическом и др. [см. работы 3; 4; 5; 6; 7 и др.]. В лингвистических исследованиях решаются

фундаментальные проблемы определения места и функций языка в процессе познания и понимания мира, определяются связи языка и мышления, формулируются основные подходы к изучению данной категории глагольной лексики и т.д., тем самым создается теоретическая база для проведения дальнейших разработок данной тематики. Но, тем не менее, языковое ментальное пространство оставляет за собой актуальность и привлекает к себе внимание исследователей не только в русском, но и в других языках.

Структура конструкций с прямой речью складывается из авторской ремарки, где указан субъект речи и полной дословной передачи его речи. Ясное и четкое представление о прямой речи дает М.К. Милых: «это форма чужой речи, которая вводится в текст авторской ремаркой и воспроизводит высказывание (или мысль) от того лица, которому оно принадлежит, сохраняя грамматические, личные, интонационные особенности. Формами прямой речи свободно передаётся индивидуальный стиль каждого говорящего, и она производит впечатление восстановленной буквально» [8, с. 57].

Одно из проявлений дискурса ментальных глаголов является – в составе авторских слов введение прямой речи в контексте. Как известно, прямую речь обычно сопровождают глаголы со значением говорения (*сказать*, *ответить*, *спросить*, *промолвить*, *возразить*, *воскликнуть* и т. д.). Также конструкцию авторских слов могут организовывать глаголы с контекстуальным значением говорения, характеризующие внешние или содержательные стороны речевого процесса (глаголы со значениями действия, телодвижения, эмоции, поведения и т. д.). Однако при этом всегда присутствует логическая связь с предыдущим или последующим высказыванием – прямой речью. Ментальные глаголы в авторской речи выражают высказывание субъектом каких-либо проявлений умственной деятельности. В функции слов вводящих прямую речь эти глаголы расширяют свои семантические, и соответственно, функциональные, возможности.

Компонентный анализ семантической структуры глаголов, вводящих прямую речь, показывает, что их связь с мыслительной деятельностью конкретизируется в наличии потенциальных и периферийных сем. Например, глагол *заметить* в предложении: – *Наверно, дождь будет, – заметил он, опуская подвесной мотор, – что-то душновато стало...* (1, с. 65).

Определения данного глагола в Толковых словарях подтверждают наличие ментального компонента в смысловой структуре, потенциально реализующегося в контекстуальных условиях. «Замечать, несов. (сов. *заметить*), кого-что или с прид. доп. Воспринимать (воспринять) зрением кого-, что-л., особо

обращая внимание на объект, выделяя, примечая его; *син. разг.* запримечать, примечать» [9, с. 305]. Ментальный компонент в семантике глагола **заметить / замечать** уточняется при помощи дифференциальных сем: «обратить внимание», «выделить из общей массы», «выявить отличительные особенности».

«Заметить, -мечу, -метишь; замеченный; -чен, -а, -о; св. 1. кого-что или с союзами: *что, как*. Увидеть, обнаружить; обратить внимание на *что-л.*; подметить. 3. *вдали огонек*. 3. *что уже поздно*. Заметить перемены в *чем-л.* поведении; 2. Запомнить по каким-л. признакам, приметить. 3. *дорогу*. 3. *нужное место*. 3. *место*. 3. Сказать, вставить в разговор замечание. *Остроумно* 3. *что-л.* – *Это верно, – заметил он*» [10, с. 333]. Как видим, в данном определении ЛСВЗ указывает на осуществление речевого процесса. Субъект речи выражает какие-либо умозаключения, выводы, реплики, полученные в результате определенной умственной деятельности.

Действие, выражаемое глаголом **заверить**, выражает ментальное воздействие субъекта, направленное на социативного объекта с целью убеждения в достоверности своих слов и действий. Заверить, -рю, -ришь; св. 1. *кого, в чем или с придат. дополн.* Убедить в достоверности *чего-л.*, поручиться за *что-л.*, уверить. 3. *в правильности наблюдений*. 3. *в правдивости слов*. 3. *в своей преданности и дружбе*. 2. *Что*. Удостоверить *правильность, подлинность* *чего-л.* подписью, печатью. 3. *копию документа*. 3. *рекомендацию* [10, с. 312]. Примеры: – *Такой ливень ненадолго, – заверил он.* – *Странно только, что без грозы...* (1, с. 66). – *Сегодня все-равно уж поработать не успеем, а к вечеру я тебя на метеостанцию в лучшем случае доставлю, – заверил Антон и расплылся в глуповатой улыбке* (1, с. 68).

Одобрить, -рю, -ришь; св. *кого-что*. Положительно, с похвалой отозваться о действиях *кого-л.*; счесть правильным поступок, поведение *кого-л.* *Вы поступили правильно, я могу вас о. Не знаю, одобришь ли ты мое намерение отправиться зару-*

беж? Редактор мою статью одобрил. Не могу о. твое поведение // Принять что-л., согласиться с чем-л. Союз архитекторов одобрил проект реконструкции. Ваши предложения одобрены на заседании министерства. Бюро должно о. и завизировать решение [10, с. 703]. Значения глагола **одобрить** «положительно отзываться о ком-чем-л.» и «согласиться с какими-л. утверждениями и действиями *кого-л.*» имплицитно компонент реализации мыслительного процесса. – *Вези, – одобрил Павел Семенович. – Моя тут чуть ли не всю жизнь прожила – и ничего, не жалуется. Главное, что климат здесь для детей здоровый и питание самое что ни на есть натуральное, без химии* (1, с. 107). В данном предложении глагольная лексема **одобрить** употреблена в значении «принять что-л., согласиться с чем-л.». Содержание прямой речи выражает одобрение субъектом решения собеседника привести в глухую тайгу свою семью, а также высказывание доводов в пользу принятого решения. Тем самым ментальный компонент в семантике данного глагола подтверждается выражением не только одобрения, по сути, реализацией мыслительного процесса, но и присущей ей объектной позицией, передающей рассуждения субъекта на основе его опыта и знаний.

Таким образом, взаимодействие речевого и мыслительного компонентов в семантической структуре рассмотренных глаголов свидетельствует о широких семантических и функциональных возможностях глаголов, вводящих прямую речь. Логическая связь реализуемых сем глагола с высказыванием свидетельствует о характере и цели речевого процесса. Контекстуальная реализация глаголов **заметить, заверить, одобрить** в качестве главного слова в авторской речи, свидетельствует о размывании границ значений говорения и мысли в их семантической структуре и утрате семантической автономности. Такие глаголы приобретают признак ментальности на уровне вторичных значений, актуализируемых при помощи смысловой модели прямой речи.

Библиографический список

1. Балашов В. *Призрак единственной*. Повести. Абакан: Хакаское книжное издательство, 2010.
2. Булыгина Т.В., Шмелев А.Д. Ментальные предикаты в аспекте аспектологии. *Логический анализ языка. Проблемы интенциональных и прагматических контекстов*. Москва: Наука, 1989: 31 – 54.
3. Апресян Ю.Д. Синонимия ментальных предикатов: группа считать. *Логический анализ языка: Ментальные действия*. Москва, 1993: 7 – 22.
4. Арутюнова Н.Д. «Полагать» и «видеть» (к проблеме смешанных пропозициональных установок). *Логический анализ языка. Проблемы интенциональных и прагматических контекстов*. Москва: Наука, 1989: 7 – 30.
5. Дмитровская М.А. Философия памяти. *Логический анализ языка: Культурные концепты*. Москва: Наука, 1991: 78 – 85.
6. Зализняк Анна А. считать и думать: два вида мнения. *Логический анализ языка: Культурные концепты*. Москва: Наука, 1991: 187 – 194.
7. Омельченко С.Р. Функционально-семантическая интерпретация ментальных глаголов (на материале речи казаков Нижнего Поволжья). Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Волгоград, 2006.
8. Милых М.К. Конструкции с прямой речью как синтаксическая единица. *Филологические науки*. 1961; 4: 136 – 145.
9. Толковый словарь русских глаголов: Идеографическое описание. Синонимы. Антонимы. Английские эквиваленты. Под ред. Л.Г. Бабенко. Москва: Аст-пресс, 1999.
10. *Большой толковый словарь русского языка*. Составитель и главный редактор С.А. Кузнецов. Санкт-Петербург: Норинт, 2000.

References

1. Balashov V. *Prizrak edinstvennoj*. Povedi. Abakan: Hakasskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2010.
2. Bulygina T.V., Shmelev A.D. Mental'nye predikaty v aspekte aspektologii. *Logicheskij analiz yazyka. Problemy intensional'nyh i pragmaticheskikh kontekstov*. Moskva: Nauka, 1989: 31 – 54.
3. Apreyan Yu.D. Sinonimiya mental'nyh predikato: gruppa schitat'. *Logicheskij analiz yazyka: Mental'nye dejstviya*. Moskva, 1993: 7 – 22.
4. Arutyunova N.D. «Polagat'» i «videt'» (k probleme smeshannyh propozitsional'nyh ustanovok). *Logicheskij analiz yazyka. Problemy intensional'nyh i pragmaticheskikh kontekstov*. Moskva: Nauka, 1989: 7 – 30.
5. Dmitrovskaya M.A. Filosofiya pamyati. *Logicheskij analiz yazyka: Kul'turnye koncepty*. Moskva: Nauka, 1991: 78 – 85.
6. Zaliznyak Anna A. schitat' i dumat': dva vida mneniya. *Logicheskij analiz yazyka: Kul'turnye koncepty*. Moskva: Nauka, 1991: 187 – 194.
7. Omel'chenko S.R. Funkcional'no-semanticheskaya interpretatsiya mental'nyh glagolov (na materiale rechi kazakov Nizhnego Povolzh'ya). Avtoreferat dissertatsii ... doktora filologicheskikh nauk. Volgograd, 2006.
8. Milyh M.K. Konstrukcii s pryamoj rech'yu kak sintaksicheskaya edinica. *Filologicheskie nauki*. 1961; 4: 136 – 145.
9. *Tolkovyj slovar' russkikh glagolov: Ideograficheskoe opisanie. Sinonimy. Antonimy. Anglijskie 'ekvivalenty*. Pod red. L.G. Babenko. Moskva: Ast-press, 1999.
10. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Sostavitel' i glavnyj redaktor S.A. Kuznecov. Sankt-Peterburg: Norint, 2000.

Статья поступила в редакцию 29.05.17

УДК 81

Yang Haiyan, postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia),
E-mail: haiyangang1989@gmail.com

RUSSIAN LINGUOCULTURAL CHARACTERS IN THE MINDS OF CHINESE STUDENTS OF PHILOLOGICAL DEPARTMENTS. The article deals with the phenomenon of a linguocultural character, which acts as the subject of teaching Russian to Chinese students of philological departments. Based on a number of linguocultural characters dating back to Russian and Western cultures, a special poll was developed, which was conducted among Chinese students of philological departments studying at the Herzen State Pedagogical University of Russia. The poll revealed the level of Chinese students' knowledge of Russian linguocultural

characters, as well as the precedent-related line corresponding to these characters. Conclusions were made about the lacunarity of Chinese students' knowledge about the most important cultural characters and the need to form their linguoculturological competence.

Key words: cultural linguistics, linguocultural character, precedent-related name, students of philological departments, teaching Russian as a foreign language, linguoculturological competence.

Ян Хайянь, аспирант Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: haiyanyang1989@gmail.com

РУССКИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ТИПАЖИ В СОЗНАНИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

В статье рассматривается феномен лингвокультурного типажа, выступающий в качестве предмета обучения русскому языку китайских студентов-филологов. На основании ряда лингвокультурных типажей, восходящих к русской и западной культурам, был разработан специальный опрос, который проводился среди китайских студентов-филологов, обучающихся в РГПУ им. А.И. Герцена. В результате опроса был выявлен уровень знания китайскими студентами русских лингвокультурных типажей, а также precedentного ряда, соответствующего данным типажам. Были сделаны выводы о лакунарности знаний китайских студентов о важнейших культурных типажах и необходимости формирования у них лингвокультурологической компетенции.

Ключевые слова: лингвокультурология, лингвокультурный типаж, precedentное имя, студенты-филологи, обучение русскому языку как иностранному, лингвокультурологическая компетенция.

Как известно, современная методика обучения иностранным языкам, в том числе русскому языку как иностранному, во многом опирается на достижения лингвокультурологического направления исследований, как в его теоретическом, так и в прикладном аспектах. Лингвисты и методисты подчеркивают значимость формирования лингвокультурологической компетенции иностранных студентов-филологов [1, с. 76; 2, с. 22 – 25] и определяют её как знание идеальным говорящим / слушающим всей системы ценностей, выраженных в языке [1, с. 80; 3, с. 75].

Так, развитие лингвокультурологии привело к появлению концепции лингвокультурных типажей, интегрирующей данные современной лингвистики и других гуманитарных наук. В российской науке к этой теме обращался целый ряд исследователей, например, В.И. Карасик, О.А. Дмитриева, Т.А. Ивушкина, Е.А. Елина, Ю.О. Кwartовкина, Е.А. Ярмахова и др.

В.И. Карасик определяет «лингвокультурный типаж» как узнаваемый образ представителя определенной культуры, совокупность которых и составляет культуру того или иного общества. Будучи абстрактным ментальным образованием, лингвокультурный типаж представляет собой в исследовательском отношении разновидность концепта. Это концепт, содержанием которого является типизируемая личность. Соответственно, можно выделить образную, понятийную и ценностную сторону в содержании «лингвокультурного типажа» [4; 5].

О.А. Дмитриева предлагает модель описания лингвокультурного типажа, отражающую его структуру и включающую следующие компоненты: 1) паспорт лингвокультурного типажа (внешний образ, одежда, возраст, гендерный признак, происхождение, место жительства и характер жилища, сфера деятельности, досуг, семейное положение, окружение, речевые особенности), 2) социокультурная справка, 3) дефиниционные характеристики, 4) ценностные характеристики [6, с. 87 – 97].

Наряду с этим исследователи отмечают, что понятие «лингвокультурный типаж» соотносится с понятиями «роль», «стереотип», «амплуа», «персонаж», «имидж» и «речевой портрет», имеет с ними как общие, так и отличные характеристики.

Лингвокультурный типаж может конкретизироваться как персонаж художественного произведения. Вместе с тем типаж представляет собой обобщение реально существующих исторических лиц, либо вымышленных персонажей. Возможность персонажной конкретизации является важной характеристикой лингвокультурного типажа.

По мнению исследователей, форма выражения лингвокультурного типажа может быть представлена в виде precedentного имени: например, поручик Ржевский ассоциируется с гусаром и соответственным коммуникативным поведением. Будут ли узнаваемы precedentные имена значимого лингвокультурного типажа в другой культуре, зависит от степени его встроенности в когнитивную базу чужой культуры. Не все типажы характеризуются precedentными именами, кроме того, исследователи подчеркивают, что имя может терять или сохранять потенциал precedentности при трансляции в чужую культуру [6, с. 86].

В российской лингвокультурологии исследован значительный ряд лингвокультурных типажей, которые характеризуют раз-

личные культуры. Например, русский интеллигент (В.И. Карасик), русский дворянин (Ю. О. Кwartовкина), Русское чиновничество XIX века в зеркале фразеологии и художественной литературы (В.В. Катермина), старая русская армия и ее типаж (Е.А. Елина), американский супермен (В.М. Радван), английский бизнесмен (А.Г. Михайлова), и т.д.

На наш взгляд, знание лингвокультурных типажей русской культуры является важной задачей обучения китайских студентов-филологов, для которых знания о русской культуре, находящей отражении в языке, являются профессионально необходимыми. Ввиду этого был разработан опрос, направленный на выявление знаний китайских студентов о лингвокультурных типажах, составляющих русскую культуру. Для этого были отобраны следующие лингвокультурные типажы, некоторые из которых уже были выделены и описаны исследователями:

- из русской культуры: русский интеллигент, русский дворянин, русский офицер, русский революционер, русский крестьянин, русский богатырь, русский солдат;

- из западной культуры: английский аристократ, английский рыцарь, американский супермен, американский ковбой, французский буржуа, немецкий бюргер, итальянский мафиози, античный герой и древнегреческий бог.

Считаем возможным рассматривать лингвокультурные типажы античной мифологии как важную составляющую русской культуры, поскольку они часто используются в текстах русской литературы и других художественных произведениях.

В 2017 году в РГПУ им. Герцена на филологическом факультете был проведен опрос, в котором приняли участия 50 аспирантов РГПУ им. Герцена. Опрос состоял из двух частей. Первый вопрос был сформулирован следующим образом: «Объясните, как вы понимаете, кем являются эти люди. Что вы знаете о них?».

В таблице приводятся ответы китайских студентов.

Во втором задании для того, чтобы установить уровень precedentности лингвокультурных типажей, студентов попросили написать известные им имена русских интеллигентов и американских суперменов.

Таблица 2

Результаты второй части опроса
(в таблицу внесены повторяющиеся ответы)

русские интеллигенты □□	Пушкин, Чехов, Лермонтов, Горький, Толстой, Тургенев, Достоевский, Маяковский, Солженицын, Чернышевский, А. И. Герцен, Д. С. Лихачев, Ю. М. Лотман;
американские супермены	Бэтмен, человек муравей, человек паук, □ не знаю, как по-русски;

Результаты опроса показали, что

1. Китайским студентам, изучающим русский язык, больше знакомы русские лингвокультурные типажы чем те, которые отно-

Таблица 1

Результаты первой части

Выбранные Типажи	□□ □□ Ответы
русский интеллигент	1. (Определения) Это человек, у кого есть высокое образование; это человек, который ведёт себя как образованный, умный, вежливый и особенно умеет держать себя в руках во всяких случаях; это человек, который очень много узнал; это человек, который много знает, очень серьезный и скромный; тот, кто хорошо воспитан, кто может с добротой, правильно относится к окружающим людям и окружающей среде; тот, кто знает много и может мудро использовать свои знания; писатель, художник, музыкант; поэт; русские ученые; литератор; профессор вузов. 2. (Имена) Пушкин, Толстой, Горький, Достоевский, Путин. 3. Не знаю (5)
русский дворянин	1. (Определения) Русские люди, которые имеют высокую степень в обществе; это человек, который очень богатый; очень культурный; человек, который находится в высшей ступени общества; человек, который находится в высоком слое общества; человек с княжеского двора; это люди, которые появились в период царской России. 2. (Имена) Петр I; Екатерина II; Анна Каренина; Меншиков; Рюрик и Романов. 3. Не знаю (8)
русский офицер	1. (Определения) Военное звание; военный начальник; это человек, который работает в русской армии; люди, которые в войне и армии имеют высокое положение; это человек, который существовал в период царской России; начальник в армии, руководитель солдат; армейский чиновник, управляет подчиненными солдатами; во-первых, они все такие красивые в своих костюмах, во-вторых, некоторые ведут себя вежливо и говорят с юмором, а некоторые наоборот. 2. (Имена) Жуков; Фрунзе; Александр Колчак; Меншиков; Путин; Сергей Викторович Лавров. 3. Не знаю(10)
русский революционер	1. (Определения) Тот, кто революционизирует; участник революционного движения; лидер в революции; Октябрьская революция и Ленин; Ленин – тот, кто хочет полностью изменить строй в стране; люди, которые попробуют сделать революцию в России, чтобы было развитие России. 2. (Имена) Маркс, Ленин; Владимир Ильич Ульянов. 3. Не знаю (3)
русский крестьянин	1. (определения) Люди, которые занимаются сельскохозяйственными работами; тот, кто находится на низком слое общества; люди, которые на селе занимаются крестьянскими работами руками, бедные люди; это человек, живет в деревне; человек, который в поле работает; крестьянин в лесу; бедные люди. 2. (Имена) С.А. Есенин был родом из крестьян; Григорий Распутин; Антон; Иван. 3. Не знаю (17)
русский богатырь	1. (Определения) Очень богатые люди; очень много денег; человек, у которого большие силы; воин древний; крепкий и сильный человек; очень сильные и мудрые люди. 2. (Имена) Герой; Юрий Гагарин; Илья Муромец; Исинбаева. 3. Не знаю(28)
русский солдат	1. (Определения) Военный человек; человек служит в армии; люди, которые работают в армии; защищают отечество; ответственный, добрый и красивый. 2. (Имена) Павел Корчагин. 3. Не знаю(22)
□□английский аристократ	1. (Определения) Люди, которые в Англии имеют высокое место; представитель английской интеллигенции. 2. (Имена) Черчилль; ЕлизаветаII; Чарльз принц Уэльский; принцесса Диана. 3. Не знаю(27)
английский рыцарь	1. (Определения) Английский воин; герой. 2. (Имена) Дон Кихот. 3. Не знаю(35)
□□американский супермен	1. (Определения) Человек умеет все; американский супергерой защищает человечество; придуманный человек, который обладает силой спасти жизнь людей, нуждающихся в помощи; очень сильный и способный человек; супергерой из комиксов; человек-паук, железный человек; сверхчеловек. 2. (Имена) Бэтмен; Обама; Франклин. 3. Не знаю (27)
американский ковбой	1. (Определения) У них есть талант ездить верхом на лошади; я обожаю их ботинки и шляпы; модный человек; револьвер и дуэль. 2. (Имена) Чак Норрис. 3. Не знаю (45)
французский буржуа	1. (Определения)Французская революция; французский аристократ. 2. (Имена) Наполеон 3. Не знаю (46)
немецкий бюргер	1. (Определения) Немецкий аристократ. 2. (Имена) Карл Маркс; Шиндлер 3. Не знаю (47)
итальянский мафиози	1. (Определения) Мафия; крестный отец; опасный человек; пальто, вино, сухой закон; 2. (Имена) Аль Капоне 3. Не знаю (46)
античный герой	Ответов нет
древнегреческий бог	Ответов нет

сятся к другим культурам. Совсем неизвестны китайским студентам типаж, восходящие к античной культуре.

2. Китайские студенты имеют некоторые представления о ряде русских типажей, например: русский интеллигент, русский офицер, русский революционер, однако известный студентам прецедентный ряд не полностью соответствует содержанию типаж.

3. Китайские студенты практически не имеют сформированных знаний о таких лингвокультурных типажах, как русский богатырь, русский дворянин, о чём свидетельствует и используемый ими прецедентный ряд.

4. Полное отсутствие представлений студентов-филологов о типажах античных богов и героев, актуальных для русской литературы и искусства, создаёт существенный барьер в межкультурной коммуникации.

5. Знания о лингвокультурных типажах, их источниках и прототипах, об отношении к ним представителей русской культуры, а также о средствах и способах их вербализации в русском языке должны быть включены в содержание обучения русскому языку китайских студентов-филологов.

Библиографический список

1. Воробьев В.В. Лингвокультурология в кругу других гуманитарных наук. *Русский язык за рубежом*. 1999; 2: 76 – 82.
2. Васильева Г.М. Лингвокультурологические основания изменения языковой оценки *Мир русского слова*. 2012; 1: 22 – 25.
3. Васильева Г.М. Ты один мне поддержка и опора: Размышления об актуальных задачах лингвокультурологии. *Мир русского слова*. 2002; 2: 75 – 78.
4. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград: Перемена, 2002.
5. Карасик В.И., Дмитриева О.А. Лингвокультурный типаж: к определению понятия. *Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типаж: сборник научных трудов*. Под редакцией В.И. Карасика, Волгоград: Парадигма, 2005; 5 – 25.
6. Дмитриева О.А. *Лингвокультурные типаж России и Франции XIX века*: монография. Волгоград: Перемена, 2007.

References

1. Vorob'ev V.V. Lingvokulturologiya v krugu drugih gumanitarnykh nauk. *Russkij yazyk za rubezhom*. 1999; 2: 76 – 82.
2. Vasil'eva G.M. Lingvokulturologicheskie osnovaniya izmeneniya yazykovoj ocenki *Mir russkogo slova*. 2012; 1: 22 – 25.
3. Vasil'eva G.M. Ty odin mne podderzhka i opora: Razmyshleniya ob aktual'nykh zadachah lingvokulturologii. *Mir russkogo slova*. 2002; 2: 75 – 78.
4. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Volgograd: Peremena, 2002.
5. Karasik V.I., Dmitrieva O.A. Lingvokul'turnyj tipazh: k opredeleniyu ponyatiya. *Aksiologicheskaya lingvistika: lingvokul'turnye tipazhi: sbornik nauchnykh trudov*. Pod redakciej V.I. Karasika, Volgograd: Paradigma, 2005; 5 – 25.
6. Dmitrieva O.A. *Lingvokul'turnye tipazhi Rossii i Francii XIX veka*: monografiya. Volgograd: Peremena, 2007.

Статья поступила в редакцию 18.05.17

УДК 82-3 Чехов А. П.:792

Vakhrameeva A. I., senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: avahrameeva@mail.ru

THE SPECIFICS OF THE EVENT IN CHEKHOV'S DRAMATICS. The author of the article refers to the dramatic art of A.P. Chekhov as a unique phenomenon, from the moment of its existence provoking the continuing interest of science (literary criticism, art history, theory and history of theater, theatrical pedagogy, etc.) and modern theater. Chekhov's artistic discoveries, as a new drama, were embodied in the structural elements of the theatrical practice: the atmosphere, the second plan, the subtext, the internal monologue, the physical state of health – technological concepts born of Chekhov's drama. As the central problem in the study of Chekhov's creativity, the author distinguishes the events of Chekhov's plays. A look at Chekhov's theater through the prism of the event as the basic structure of the stage text allows focusing on finding an event model that directs the efforts of the director in analyzing, working with the performer, and embodying the idea, combining time, drama, stage, viewer.

Key words: new drama, A. P. Chekhov, scenic events, theatrical canon, technology, director's interpretation.

А. И. Вахрамеева, доц. каф. театральной режиссуры и актёрского мастерства Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул, E-mail: avahrameeva@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ СОБЫТИЯ В ДРАМАТУРГИИ А.П. ЧЕХОВА

Автор статьи обращается к драматургии А.П. Чехова как к уникальному явлению, с момента своего существования вызывающему непреходящий интерес науки (литературоведения, искусствоведения, теории и истории театра, театральной педагогики и др.) и современного театра. Художественные открытия Чехова, новой драмы воплотились в структурных элементах театральной практики: атмосфера, второй план, подтекст, внутренний монолог, физическое самочувствие – технологические понятия, рожденные драматургией Чехова. В качестве центральной проблемы при исследовании чеховского творчества автор выделяет событийность чеховских пьес. Взгляд на театр Чехова через призму события, как основополагающей структуры сценического текста, позволяет сконцентрировать внимание на поиске модели события, которая направляет усилия режиссера в анализе, работе с исполнителем и воплощении замысла, объединяющем время, драму, сцену, зрителя.

Ключевые слова: новая драма, А.П. Чехов, сценическая событийность, театральный канон, технология, режиссёрская интерпретация.

А.П. Чехов оказал огромное влияние на театр XX в., выступив одним из родоначальников новой драмы: «Именно его драматургия стала тем кладом, из которого черпали и черпают все новейшие театральные направления – от символизма до театра абсурда. Он продемонстрировал последовательно новый тип художественного мышления, отменивший прежние, казавшиеся незыблемыми, ограничения, отменивший не в частности, а в целом» [1, с. 289]. *Интерес мировой режиссуры к Чехову не ослабевает, «свободно и властно режиссеры разных течений» строят Театр Чехова* [2, с. 7]. На международной конференции, посвященной 150-летию юбилею А.П. Чехова ведущие режиссеры московских театров отмечали безграничную глубину, поэтичность и непознаваемость его произведений, сравнивая их с тайной, которую можно познавать всю жизнь.

Исследователь театральной истории постановок Чехова на русской и зарубежной сцене Т. Шах-Азизова отмечает, что ««пьесами времени» поочередно оказывались все чеховские пьесы – время выбирало каждую из них как особенно близкую для себя» [2, с. 206]. Сценическая история каждой пьесы «переменива», театр улавливает, «то одну, то другую сторону или линию ее – как грань мерцающего кристалла. Это и предписывает ту свободу и широту воплощений, которые так поразительны в сценической истории» [2, с. 206] чеховских пьес. Феномен драматургии Чехова в том, что в ней находили ответы на потребности духовной жизни общества, и, как следствие, театр создавал картину активного художественного разнообразия, различия смыслов, динамику средств театральной выразительности, смысловых акцентов, жанровых вариаций в текучести

жизненных проблем и поиске ответов на них. В истории театра прослеживается тенденция – *обратившись к Чехову однажды, режиссер попадает под воздействие его мира и возвращается к нему снова и снова. В этом магнетизме скрыт смысл диалога режиссуры с «театральной поэзией», прозрачной как сама жизнь, благодаря которой происходит «обнаружение себя» через открытие художественной модели мира, в которой каждый новый спектакль устанавливает выявленные связи миропорядка* [3, с. 182]. Чехов создал **эстетическую матрицу бытия**, в которой творческая свобода режиссера вскрывает смыслы и ценности времени в новых художественных формах.

Освоение драматургии Чехова питалось двумя источниками: наукой и практикой, где театру отводится ведущая позиция, «театр не только дает новый материал для осмысления, ...но испытывает на прочность старые и проверяет новые идеи» [2, с. 17].

Для театральной режиссуры событийность чеховских пьес по-прежнему остается центральной проблемой. На протяжении XX в. не ослабевал исследовательский интерес к способу изображения жизни в драматических произведениях Чехова. История изучения его драматургии свидетельствует о постепенном расширении круга вопросов, сегодня сформулировано многоаспектное представление о сложной, универсальной художественной системе, но, как отмечают исследователи, нет единого, «общепринятого» понимания чеховской драмы. Режиссерская мысль, обращаясь к творчеству Чехова, помимо «растущих смыслов» (выражение А. Смелянского), ставит и решает вопросы «эстетической технологии» в контексте времени. И если с точки зрения структуры спектакля, художественного высказывания накоплен огромный опыт, освоенный театроведческой мыслью, то методы, приемы, принципы работы с текстами А.П. Чехова остаются в тени. Лаборатория режиссеров А. Эфроса, Л. Додина, О. Ефремова раскрывает способы прочтения текстов, расширяя представления об особенностях события, являя собой пример, живой, непосредственный опыт практической философии, где «изучение жизни происходит не на теоретическом уровне, не на уровне идеологии, а конкретно, непосредственно» [3, с. 35].

МХТ – открытие живой модели. Особенности драматургии Чехова современниками были восприняты как недостатки, «как неумение справиться с задачей последовательного и живого драматического действия» [4, с. 301]. Театральная критика упрекала Чехова в том, что он вводит в свои пьесы излишние подробности быта и тем самым «нарушает все законы сценического действия» [4, с. 304].

Однако К.С. Станиславский подчеркивал значение Чехова в формировании «нового театра»: «Линия интуиции и чувства подсказана мне Чеховым. Для вскрытия внутренней сущности его произведений необходимо произвести своего рода раскопки его душевных глубин. ... Художественному театру удалось перенести на сцену кое-что из того, что дал нам Чехов, и притом в то время, когда артисты театра и труппа находились в стадии формации. Это случилось благодаря тому, что нам посчастливилось найти новый подход к Чехову. Он – особенный. И эта его особенность является нашим главным вкладом в драматическое искусство» [5].

Театр доказал, что открытый Чеховым драматизм реален и значителен. Успех «Чайки», а затем успех «Трех сестер», который в воспоминаниях современников отмечен впечатлением «верха искусства», имел значение в обновлении театральной эстетики. Принцип драматического движения чеховских пьес, нарушенный К.С. Станиславским и Вл.И. Немировичем-Данченко, – «подводное течение» – примирил критиков с отсутствием действия, выделив пьесы в «театр настроения».

Художественные открытия Чехова, новой драмы воплотились в структурных элементах театральной практики, раскрывающих новое видение жизни. Атмосфера, второй план, подтекст, внутренний монолог, физическое самочувствие технологические понятия, рожденные драматургией Чехова, обогатили искусство театра в поисках живого человека.

Таким образом, явление театра Чехова стало событием системного порядка, которое дало импульс для развития идей К.С. Станиславского в разработке его системы, основанной на законах органической природы. Открытие феномена Чехова воплотилось в эстетическое событие, которое энергией противоречий, сопоставлений и системных сбоев, вскрывая глубины художественного мира, оказало свое огромное влияние как на развитие театра, так и на поиск методов, технологических подходов. Жизнь пришла на сцену, не только как художественное

обновление, но во всей сложности последующих открытий – театр Чехова стал «животворящим» источником становления познания человека. Из вскрытых вопросов, принципов выработали требования к театру, которые определяли вектор поиска формы драматического действия, становились источником развития и организации сценического текста, открытием современного человека. История постановок отражает движение идей. Ведущий режиссер, теоретик театра Г.А. Товстоногов, вспоминая о возникновении замысла «Трех сестер» отмечал, как спектакль Немировича-Данченко в свое время произвел на режиссера такое ошеломительное впечатление, что он в течение многих лет и думать боялся о постановке этой пьесы. Товстоногов вспоминает: «Я обратился к ней только после того, как сделал для себя одно открытие: в спектакле Художественного театра последний акт был совершенно идилический. Я принимал это как данность, пока вдруг не обнаружил, что никакой идиллии у Чехова нет, есть всеобщий паралич воли, который привел к коллективному убийству Тузенбаха» [6, с. 119]. Каждый спектакль в той или иной мере отражал этап постижения драматургии Чехова. Постановки конца XX века – эволюция постижения парадоксов и загадок Чехова, к ним относятся **натурализм, отсутствие действия, проблема жанра, музыкальность, символизм, проблема четвертого действия**, когда история приходит к «нулевому результату». При всей целостной картине режиссерских открытий Чехова, многое определялось и определяется художественной программой режиссера, методом, эстетической платформой, будь то театр Ю. Любимова, А. Эфроса, А. Вилькина, Р. Туминаса, Э. Някшоуса, Л. Хейфица, Л. Додина. Режиссерский театр искал в текстах Чехова синтез смыслов и формы, метода, потому как событие встречи диктовалось тем, «во что ты вглядываешься, чем захвачен, ты сам и есть. Все настоящее в искусстве, в мысли обладает доверительной интимностью и узнается как свое» [7, с. 170]. В Чехове театр обнаруживал видение жизни.

К. Рудницкий в статье «Перечитывая Чехова», делая анализ спектаклей конца XX века, раскрывает разные методы постановки Чехова, подчеркивает значение «красоты» и «полифонии». Какое бы давление ни оказывало время на чеховскую драму, она не исчерпывается ни социологией, ни этическими критериями. Доминантой остается – поэтика, «Чехов – поэт и это закрепилось в каноне. Канон закреплял успешный опыт, только то, что было проверено и освящено сценой».

Событие как проблема системы. История освоения театром «несобытийной» драматургии Чехова развивалась в тесном взаимодействии литературоведения, теории драмы с театральной критической мыслью. Особенности режиссерского взгляда на проблему события предполагает видение драматургии как реальности, сочетающей разные стороны выявленной жизни, имеющей свои особенности: «способ организации сценического действия», «формы диалоговедения», «бытовую реальность», «сюжетную скрепленность эпизодов» и т. д. Как сочетаются эти факторы, что является определяющим началом для режиссера – проблема «концепции жизни» у Чехова (каждой пьесы). Встреча с драматургией Чехова чаще всего для режиссера эстетическое событие в его аспектах: событие переживания жизни, событие мысли, событие воли, событие именования, событие встречи, событие понимания.

У режиссеров А. Эфроса О. Ефремова, Л. Додина, по-своему складывались взаимоотношения с Чеховым, возвращаясь к «Чайке», «Вишневому саду», «Трем сестрам» в разное время, они пересматривали прежние решения. Пример Л. Хейфица. За четверть века он пять раз поставил «Вишневый сад». В рецензии на спектакль в 2001 году Шах-Азизова, сравнивая постановки режиссера, отмечает: «Из спектакля почти ушел свет, ушла интонация жалости, прощения и милосердия. Осталась печаль – сдержанная, подспудная, чурающаяся сантиментов» [2, с. 273]. Ситуация пьесы в начале сложного для России времени, начала века, значила для режиссера необходимость «решать судьбу Дома», которая немыслима без полного личного и личностного участия артиста. Открываться. Во время. Прорыв к себе. Боль и любовь на все времена» [8, с. 95]. «Тревога» Л. Хейфица, когда «корни подрублены», изгнала из спектакля «природу и красоту»: «Я испытываю непрерывную муку в связи с «Вишневым садом» и ужас от того, что спектакль может стать благостной фальшью о жизни. Значит единственным оправданием этой затеи будет понимание того, что с Домом, с Россией происходит» [8, с. 94]. Ситуация пьесы становится глубоко личной и событие «встречи с Вишневым садом» несет ответ эпохе разрухи: «Продайте. Сдайте. Вырубите...». Что продать? Что вырубить? Себя. Он

предлагает им продать себя. Вот и надо ответить на вопрос: «А что я? Имя? Фамилия? Родители? Дом? Тогда все, что Лопухин собой олицетворяет, для них – бред. Тогда он «хам» не оттого, что хам. А оттого что предлагает» [8, с. 96]. Мотивы бывают разные, встреча с Чеховым всегда событие гражданина, художника, мыслителя, но импульс, объединяет жизненное и художественное видение как идея, как видение жизни. П. Штайн сформулировал мотив обращения к Чехову как вопрос «стою я ли вообще чего-нибудь или ничего не стою» [9, с. 489]. Для П. Штайна это открытие человека, прежде неизвестного, но человека своего времени, «который носит в себе те же проблемы, что волнуют меня, человека, который несет в себе моральные, этические, политические, творческие проекты и одновременно не в состоянии организовать свою повседневную жизнь» [9, с. 486].

Исходя из слишком сложной природы чеховской драмы, проблему события следует рассматривать через взаимосвязь «поэтики» в развитии канона, технологии (первоэлемент события – действие) и режиссерского видения пьесы [2, с. 18].

Взгляд на театр Чехова через призму события, как основополагающей структуры сценического текста, позволяет сконцентрировать внимание на поиске модели события, которая объединяет усилия режиссера в анализе, работе с исполнителем и воплощении замысла, объединяющем время, драму, сцену, зрителя. Событие – термин достаточно освоенный, разработанный теорией и практикой театра, литературоведения. Понятие события вбирает в себя движение, развитие. Организованное как столкновение, взаимодействие идей, характеров, потребностей, принципов, роль.

В художественном произведении, отмечает А.П. Чудаков, событие – «некий акт», нарушающий равновесие (например, любовное объяснение, пропажа, приезд нового лица, убийство), такая ситуация, по которой можно сказать: до нее было так, а после – стало иначе. Оно – завершение цепи действий персонажей, его подготовивших. Одновременно оно – тот факт, который выявляет существенное в персонаже. Событие – центр фабулы». [1, с. 6] Исследуя поэтику Чехова, А.П. Чудаков подчеркивает «сложно-случайностное изображение мира», принцип, пронизывающий всю художественную систему. Чеховская фабула включает «конкретный эпизод, изображенный во всей его инди-

видуальной случайности, эпизоды, не отобранные по признаку существенности для целого, а также картины обобщенные, события результативные» [1, с. 130]. «Было изменено тем самым и «внутриклеточное» строение литературного произведения, и принципы организации самих микроединств – то есть его строение в целом» [1, с. 283].

Принцип событийности лежит в основе режиссерского мышления. «Всё, что происходит в пьесе, – события. Они выстраиваются в событийный ряд, куда входит каждый атом сценического действия, каждая его секунда – ничто не может в спектакле существовать вне этого ряда...» [6, с. 123]. Смена событий происходит в случае, «если действие внутри события исчерпало себя» и «ворвалось такое обстоятельство, которое на новый отрезок стало ведущим» [10, с. 256]. С точки зрения методологической чистоты, событие в пьесах Чехова, при всем накопленном опыте, проблемное пространство, стройные технологические принципы упираются в особенности: «и фабула, и сюжет демонстрируют картину нового видения мира» [1, с. 130].

«Разнообразную и противоречивую палитру действия дает А.П. Чехов. Поведение его героев подчас чрезвычайно загадочно с точки зрения прямой логики, в которую не укладываются взаимодействия персонажей» [11, с. 127]. «Мерцающие» чеховские события наполнены случайностями, которые имеют разную природу в пьесах. Модель события включает конфликт, действие, предлагаемые обстоятельства – как факторы его проявления, существования, организации, создающие пространство драмы в живом психофизическом процессе актерского существования. Имея родовые, структурные технологические различия (фабула, событийный ряд), содержательно понятие события отражает процесс развития, движения жизни (художественной реальности). В каком-то смысле событие – структурированное временем форма бытия. Таким образом, событие как модель – **видение движения** жизни, принцип, который способен ответить на вопросы практической режиссуры в контексте исторических, теоретических исследований, открывающий подступы к рождению живой (здесь, сейчас) энергии психологического театра Чехова. Цель события – обнаружить форму, логику, модель организации живого психологического процесса в картине мира Чехова.

Библиографический список

1. Чудаков А. *Поэтика Чехова*. Москва, 1971.
2. Шах-Азизова Т. *Полвека в театре Чехова*. Москва, 2011.
3. Брук П. *Метафизика театра. Режиссёрский театр. Разговоры под занавес века*. Москва, 2001: 19 – 28.
4. Скафтымов А.П. *К вопросу о принципах построения пьес А.П. Чехова Нравственные искания русских писателей. Статьи и исследования о русских классиках*. Москва, 1972.
5. Станиславский К.С. *Собрание сочинений*: в 8 тт. Москва, 1954; Т. 1.
6. Товстоногов Г.А. *Беседы с коллегами*. Москва, 1988.
7. Библин В.В. *Язык философии*. Санкт-Петербург, 2007.
8. Хейфец Л. *Музыка в лифте*. Москва 2004.
9. Штайн П. «Мой Чехов». *Режиссёрский театр. Разговоры под занавес века*. Москва, 2001: 235 – 239.
10. Товстоногов Г. *репетирует и учит. Литературная запись С. Лосева*. Санкт-Петербург, 2007.
11. Кудряшов О.Л. *Кое-что о живописи, театре и молодых людях, рассматривающих картинки и слушающих музыку*. Москва, 2013.

References

1. Chudakov A. *Po'etika Chehova*. Moskva, 1971.
2. Shah-Azizova T. *Polveka v teatre Chehova*. Moskva, 2011.
3. Bruk P. *Metafizika teatra. Rezhisserskij teatr. Razgovory pod zhanaves veka*. Moskva, 2001: 19 – 28.
4. Skafymov A.P. *K voprosu o principah postroeniya p'es A.P. Chehova Nравstvennye iskaniya russkikh pisatelej. Stat'i i issledovaniya o russkikh klassikah*. Moskva, 1972.
5. Stanislavskij K.S. *Sobranie sochinenij*: v 8 tt. Moskva, 1954; T. 1.
6. Tovstonogov G.A. *Besedy s kollegami*. Moskva, 1988.
7. Bibihin V.V. *Yazyk filosofii*. Sankt-Peterburg, 2007.
8. Hejfec L. *Muzyka v lifte*. Moskva 2004.
9. Shajtn P. «Moj Chehov». *Rezhisserskij teatr. Razgovory pod zhanaves veka*. Moskva, 2001: 235 – 239.
10. Tovstonogov G. *repetiruet i učit. Literaturnaya zapis' S. Loseva*. Sankt-Peterburg, 2007.
11. Kudryashov O.L. *Koe-cto o zhivopisi, teatre i molodyh lyudyah, rassmatrivayuschih kartinki i slushayuschih muzyku*. Moskva, 2013.

Статья поступила в редакцию 07.06.16

УДК 811

Akhmaeva Sh.M., postgraduate, Arabic Language Department, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),
E-mail: shuaynat.akhmaeva@mail.ru

UNDERSTANDING OF FEMALE BEAUTY IN THE PROVERBS' PICTURE OF THE WORLD IN THE ARABIC AND AVAR LANGUAGES. The problem of language and culture interrelation takes a central place in the modern linguistics. The comparison of the concept of female beauty in the Arabic and Avar paremiological picture of the world has been conducted in the paper. The author makes an attempt to reveal the value idea of inner and outer female beauty and its correlation with gender marking. The author

concludes that in the analyzed material of the Arabic and Avar languages the external female beauty is vested in rather negative connotation. In paremiological terms with the concept of "a woman" requirements in terms of moral and domestic criteria are expressed, social roles and qualities that are considered useful and positive to create happiness and life are defined. The Avar and Arab have many similar ideas about feminine features.

Key words: proverbs' picture of the world, Arabic language, Avar language, concept of beauty, paremias.

Ш.М. Ахмаева, магистрант каф. арабского языка ДГУ, г. Махачкала, shuaynat.akhmaeva@mail.ru

ПОНИМАНИЕ ЖЕНСКОЙ КРАСОТЫ В ПОСЛОВИЧНОЙ КАРТИНЕ МИРА АВАРСКОГО И АРАБСКОГО ЯЗЫКОВ

Проблема взаимоотношения языка и культуры занимает в современной лингвистике центральное место. В данной статье проводится сопоставление представления о женской красоте в аварской и арабской паремиологических картинах мира. Осуществляется попытка выявить оценочное представление о внешней и внутренней красоте женщин и его соотношение с гендерной маркированностью. Автор делает вывод о том, что в проанализированном материале арабского и аварского языков внешняя женская красота наделяется скорее отрицательной коннотацией. В пословичных выражениях с концептом «женщина» репрезентированы требования с точки зрения моральных и бытовых критериев, определены социальные роли женщины и качества, которые считаются полезными и положительными для создания семейного счастья и быта. Аварские и арабские паремии при этом обнаруживают больше схожих, общих представлений о фемининности.

Ключевые слова: пословичная картина мира, арабский язык, аварский язык, концепт «красота», паремии.

Пословицы и поговорки являются ценнейшим источником информации о быте и культуре народа, отражая реальные условия жизни и специфику менталитета этноса. Пословичный фонд представлен не случайными высказываниями, а определенной системой взглядов и правил, выработанными веками в мышлении и нравственных ценностях народов. В.И. Даль писал: «Пословица – краткое изречение в виде притчи; пословица есть особь языка, народной речи, не сочиняется, а рождается сама; это ходячий ум народа» [1, с. 8]. То есть из пословиц и поговорок мы узнаём мировоззрение того или народа, его социально-бытовые, культурно-эстетические отношения и взгляды.

Языковой корпус исследованного материала составил 50 арабских и 60 аварских пословичных выражений.

Религия и её догматы для арабского народа всегда были на первом месте, и, несомненно, при создании семьи и выборе спутницы жизни, народ обращается к Священному Корану и изречениям пророка Мухаммада. Так какой же образ идеальной женщины в исламе? Ответ на данный вопрос мы можем почерпнуть из Корана в описании райских гурий. «Они – точно яхонт и жемчуг» [2, с. 55, 58]. Эти девушки «черноокие, большеглазые, подобные жемчугу хранимому» [2, с. 22, 23]. Из этого можно обозначить главные качества женской красоты: скромность, белизна, большие черные глаза. Эти качества соответствуют и народному взгляду арабов на красоту: «نسح الح فصرن ضايبل» «Белизна – половина красоты» [3], «بانيثلاب لامجال سيل» «Красота не в одежде» [3].

Что же касается земной женщины, то требования к ней тоже указаны в Коране. Ислам велит женщине быть целомудренной и скрывать свою красоту от посторонних взглядов. Скромность и благой нрав это обязательные качества достойной женщины как для арабского народа, так и для аварского. Таким образом, под красотой понимается не только внешняя привлекательность, но и внутренняя красота души и характера: «سفنل لامجال لامجال» «Красота лица – в красоте характера» [4, с. 60], «هوجل ضايبل لامجال» «Женщину украшает белизна лица и добронравие (досл. Красота – это белизна лица, а украшение – это красота нрава)» [5, с. 11].

У аварцев женская красота больше ассоциируется с умом, добропорядочностью и благим нравом, на что часто указывает пословичный фонд аварского языка: Берциналхуь хал гябе, льяк1алхуь рокы гябе (букв. На красивую обрати внимание, а любовь прояви к хорошей) [6], Берцилхуь хьамурай, хьах1азульа йишарай, бишун квешай ятарай (букв. Самая красивая и белолицая, оказалась самой плохой) [6], то есть предпочтение отдаётся внутренней красоте.

Женитьба для арабов и аварцев – это продолжение рода и появление наследников. Отсюда и вытекает общий характерный признак, то есть одинаковое понимание социальной роли женщины. Но следует отметить, что отношение к женщине и к институту брака в целом у арабов и аварцев формировалось под влиянием ислама. Следовательно, при выборе жены опирались на слова пророка Мухаммада: «Заклучайте брак с теми, которые могут подарить вам детей, так как я за увеличение общины» [7]. Об этом говорят и пословицы: «اراغص عارملا قنيز و اراتس رانلا قنيز» «Дом красив занавесками, а женщина – детьми» [8, с. 26], «عققت رمت ال

«Дерево, которое не приносит плодов можно и срубить» [5, с. 8]. У аварцев же говорят: Вас лъала, ч1ужу ячиндал, ч1ужу лъала, лъимер гьабидал (букв. Сына узнают, когда поженится, жену, когда родит ребёнка) [6], Къальч1ого къо бещуге, къинлъч1ого нус еццунге (букв. Пока не наступит обед, не хвали день, пока не родит, не хвали невестку) [6].

В другом своем предании пророк Мухаммад говорил: «Женитесь на женщине по четырем признакам, из-за её богатства, её рода, красоты и религии; опылятся руки того, кто женится из-за религии» [9].

Часто брак с женщиной заключается из-за богатства, тем самым мужчина облегчает себе обеспечение семьи. Но пословицы говорят иначе, богатство не всегда приносит счастье, порой даже затрудняет семейную жизнь: «فريص حلا يلع دقا و قليص ال ذخا» «Женись на порядочной и сиди на циновке» [8]. В пословицах аварского народа богатство жены тоже описывается с отрицательной стороны: Бет1ералда лъезе тажалдаса, гьорк лъезе бак1 льяк1аб «букв. Чем корона на голове, лучше сидеть на стуле» [6]. Данная пословица интерпретируется в значении: лучше бедная жена, чем богатая.

Но при этом женская красота является основной причиной, побуждающей мужчину связывает себя узами брака: «جوزت فريص حلا يلع دقا و قليص ال ذخا» «Женись на красавице и наслаждайся» [8, с. 327], «طقف اناس حلا اب جوزت و حافتل لك» «Ешь только яблоки и женись лишь на красавицах» [8, с. 327]. Ограничившись красотой лица все становится бессмысленным, ведь сколько слухов и споров это влечёт за собой: «عحيضف عحيلملا تنبل» «Дочь красавица до скандала доведет» [10, с. 155].

Пословицы и поговорки аварского народа также содержат в себе свидетельства об исторических событиях и материальной культуре. Они дают нам представление о семейных отношениях, о месте и положении женщины в обществе, а также об обычаях и нравах. Женщина в аварском понимании должна быть скромной, трудолюбивой и хозяйственной. Аварские пословицы реалистично воссоздают картину жизни в горах, где учитываются климатические особенности, своеобразие расположение сел и характер их хозяйственно-экономического развития. Жизнь в горной местности требует физического труда, где этим занимаются не только мужчины, но и женщины. Поэтому женская красота в аварской паремиологической картине мира оценивается отрицательно, как и во многих дагестанских языках. Женщина в их понимании должна иметь такие качества, которые помогут ей в быту, красота же бесполезна для семейной жизни: Ч1ужу берцинай йик1ин росасе рец гуру (Красота жены не достоинство мужа), «Ч1ужу чияр берцинай льяк1, чу нильерго берцинаб льяк1 (букв. Красивая жена лучше у чужих, красивый конь лучше у себя)», «Берцинай ч1ужу мадугьаласе льяк1ацила (букв. Красивая жена хороша для соседа)».

Важным при выборе будущей супруги является её происхождение. Такая девушка заботится о чести своей семьи, поэтому прежде подумает тысячу раз, как поступить: «ول و قليص ال ذخا» «Бери дочь благородных людей, даже если она ущербна (бедна или некрасива)» [8, с. 326], «Бери родовитую, даже если она (спит) на циновке (бедна)» [8, с. 326], «ول و قليص ال ذخا» «Бери (девушку) хорошего рода, даже если боишься

размера махра» [8, с. 326]. Аварцы же смотрят на это по-другому: Тухум льяк1ай дуйго те, жийго льяк1ай дие кье «букв. Из хорошего рода оставь себе, с хорошими манерами отдай мне». Можно сделать вывод, что дагестанцы более прагматично подошли к выбору жены.

Религиозность как в арабских, так и в аварских паремиях-гических единицах выступает обязательным положительным качеством жены. Религия призывает женщину к следованию предписаний, покорности мужу и добропорядочности: *نامي إنا نم ءاي حلا* «Скромность от веры» [11]. Женщина в исламе должна быть опорой для мужчины и содействовать ему во всем. Все выше упомянутые причины объединены в религии и женившись на женщине по этой причине, он увидит в ней истинную красоту. Все это сформировало те качества, которые являются положительными: скромность, религиозность, покорность. Поэтому при выборе невесты, помимо скромности и добропорядочности рассматрива-

ется и религиозность девушки. А благой нрав – это религия, а с распространением ислама многие дагестанские народы начали смотреть на все сферы жизни через призму религии ислама: Вас капурав вугониги, нус бусурманай цваги (букв. Если сын неверующий, то невестка пусть достанется религиозной (мусульманка)). Мудрость пословицы заключается в том, что несмотря на скверный характер мужа, с благородной женой он станет лучше.

Таким образом, в проанализированном материале арабского и аварского языков внешняя женская красота наделяется скорее отрицательной коннотацией. В пословичных выражениях с концептом «женщина» репрезентированы требования с точки зрения моральных и бытовых критериев, определены социальные роли женщины и качества, которые считаются полезными и положительными для создания семейного счастья и быта. Аварские и арабские паремии при этом обнаруживают больше схожих, общих представления о феминности.

Библиографический список

1. Даль В.И. *Пословицы русского народа*. Москва, 2000.
2. *Koran*. Перевод И.Ю. Крачковского. Москва, 1990.
3. Магомедов М.И. *Арабско-русский словарь пословиц и поговорок*. Пятигорск, 2004.
4. Брегель Ю.Э. *Пословицы и поговорки народов востока*. Москва, 1961.
5. Аль-Амед Хани. *Образ женщины в иорданских народных пословицах*. Амман: Джамиа Амман, 2005.
6. Алиханов З. и С. *Аварские пословицы и поговорки*. Махачкала, 2012.
7. *انانبل، يبرعل شارتل ءاي حلا راد ىدل ءروسيم ءعبط، يذمرتلا ءروس نب سىي ع نب دمحم طفجال امال، حيحصل ءعاجلا = يذمرتلا ننس*.
8. Любани Хусейн Али. *Сборник палестинских пословиц*. Бейрут: Мактаба Любнан наширут, 1999.
9. *انانبل، ءاجنلا قوط راد 1422 يراخبل لىي ءامس نب دمحم طفجال امال، حالفنلا باتك: رصتخمل حيحصل دنسمل ءعاجلا = يراخبل حيحص*.
10. Аль-Амед Хани. *Jordanske narodnie poslovitsi*. Амман: Визара ас-сакафаваш-шабаб, 1978.
11. Абуль-Фадль аль-Майданий. *Сборник арабских пословиц и поговорок*. Махачкала. 1989
12. Баранов Х.К. *Арабско-русский словарь*. Москва, 1989.
13. Гасанова М.А. Памятка к стилю «женского знака»: единицы лингвофольклорного моделирования. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2015; 4: 129 – 133.
14. *Ливийские народные пословицы и поговорки (На ливийском диалекте арабского языка)*. Составитель Ю.Н. Кудрявцев. Москва, 1988.
15. Маслова В.А. *Лингвокультурология*. Москва, 2001.
16. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Москва, 1995.

References

1. Dal' V.I. *Posloviцы russkogo naroda*. Moskva, 2000.
2. *Koran*. Perevod I.Yu. Krachkovskogo. Moskva, 1990.
3. Magomedov M.I. *Arabsko-russkij slovar' poslovic i pogovorok*. Pyatigorsk, 2004.
4. Bregel' Yu. E. *Posloviцы i pogovorki narodov vostoka*. Moskva, 1961.
5. Al'-Amed Hani. *Obraz zhenshchiny v iordanskikh narodnykh poslovicah*. Amman: Dzhamia Amman, 2005.
6. Alihanov Z. i S. *Avarskie posloviцы i pogovorki*. Mahachkala, 2012.
7. *انانبل، يبرعل شارتل ءاي حلا راد ىدل ءروسيم ءعبط، يذمرتلا ءروس نب سىي ع نب دمحم طفجال امال، حيحصل ءعاجلا = يذمرتلا ننس*.
8. Lyubani Husejn Ali. *Sbornik palestinskih poslovic*. Bejrut: Maktaba Lyubnan nashirut, 1999.
9. *انانبل، ءاجنلا قوط راد 1422 يراخبل لىي ءامس نب دمحم طفجال امال، حالفنلا باتك: رصتخمل حيحصل دنسمل ءعاجلا = يراخبل حيحص*.
10. Al'-Amed Hani. *Jordanske narodnie poslovitsi*. Amman: Vizara as-sakafavash-shabab, 1978.
11. Abul'-Fadl' al'-Majdaniy. *Sbornik arabskikh poslovic i pogovorok*. Mahachkala. 1989
12. Baranov H.K. *Arabsko-russkij slovar'*. Moskva, 1989.
13. Gasanova M.A. Pamyatka k stilu «zhenskogo znaka»: edinytse lingvofol'klornogo modelirovaniya. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2015; 4: 129 – 133.
14. *Livijskie narodnye posloviцы i pogovorki (Na livijskom dialekte arabskogo yazyka)*. Sostavitel' Yu.N. Kudryavcev. Moskva, 1988.
15. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya*. Moskva, 2001.
16. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 1995.

Статья поступила в редакцию 12.06.17

УДК 398.33

Dmitrieva O.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia),
E-mail: oksanadm2006@mail.ru

RITUALS AND SPELLS DEDICATED TO THE GODDESS AIYYSYT. The article discusses ritual poetry of the Yakuts in the context of their family-household folklore. The researcher analyzes rituals and spells dedicated to the goddess Aiyyysyt. The Yakut mother-goddess Aiyyysyt in her roles and assignments corresponds to the following goddesses: the Turkic Umai – Umai-ene (coumadin.), Imei-ene (kachinsk.), Mau-ene (Teleut.) and the Indian Uma and Arta of the ancient Iranian. In the Yakut mythology Akhtar Aiyyysyt, or in her other names Nalygyr Aiyyysyt, or Nelbei Aiyyysyt is the goddess that cares about the reproduction of people. Along with laahcit she seeks from Urun Aar Toyon a soul (lye-Kut) of a child and implements it via the crown of men. In fairy tales it is said that Aiyyysyt or laahcit brings to the earth the soul of a boy-child, turning it into a knife or arrow, and a soul of a girl, turning it into a pair of scissors. White shamans turned to Aiyyysyt with the request that she gave a soul of a child to the person protected. Aiyyysyt appears during childbirth and helps a successful resolution of the labors. She has the power to give or not to give the child, or rather, without her petition Urun Aar Toyon the woman cannot become pregnant. Goddess Aiyyysyt leaves the house of that mother on the third day after child birth. Her services are celebrated very solemnly and extremely originally and exclusively only by women.

Key-words: folklore, Yakut mythology, rituals and spells, Aiyyysyt, goddess, soul of a boy-child.

О.Н. Дмитриева, канд. филол. наук, доц. Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: oksanadm2006@mail.ru

ОБРЯДЫ И АЛГЫСЫ, ПОСВЯЩЕННЫЕ БОГИНЕ АЙЫЫСЫТ

В статье рассматриваются обряды и *алгысы*, посвященные богине *Айыысыт*. Якутская богиня-мать *Айыысыт* в своих функциях и назначениях соответствует богиням: тюркской *Умай* – *Умай-энэ* (кумадин.), *Ымай-энэ* (качинск.), *Мау-энэ* (теле-ут.) и древнеиндийской *Ума*, а также древнеиранской *Арта* (авестийское – *Аша*). В якутской мифологии *Ахтар Айыысыт*, или *Налыгыр Айыысыт*, или *Нэлбэй Айыысыт* – это богиня, заботящаяся о размножении людей. Она вместе с *Иэйэхсит* спрашивает у *Урун Аар Тойона* душу (*ийэ-кут*) ребенка и внедряет ее через темя мужчин. В произведениях обрядовой поэзии говорится, что *Айыысыт* или *Иэйэхсит* приносит на землю душу ребенка мальчика, превратив ее в нож или стрелу, а душу девочки – в ножницы. Белые шаманы обращались к *Айыысыт* с просьбой о том, чтобы она подарила душу ребенка к покровительствуемому ими лицу. *Айыысыт* является при родах и помогает благополучному разрешению от бремени. Она имеет власть дарить или не дарить ребенка, вернее, без ее ходатайства перед *Урун Аар Тойоном* женщина не может стать беременной. Богиня *Айыысыт* оставляет дом родительнице на третий день после родов. Ее проводы празднуются весьма торжественно и крайне оригинально и при этом исключительно одними женщинами.

Ключевые слова: фольклор, Якутская мифология, ритуалы и заклинания, *Айыысыт*, богиня, душа ребенка мальчика.

В прошлом в религиозных верованиях якутов значительное место занимал культ божеств *айыы* (высшие существа, божества, олицетворяющие начало добра и творчества), связанный с двумя важными сторонами жизни якутов: с жизнью рода и племени и со скотоводством. Продолжение рода и племени якуты связывали с культом богини *Айыысыт*.

Айыысыт (якут. *Айыыһыт*) — так якуты называли всех богинь-покровительниц, которые дарили детей и помогали при приплоде домашних животных. *Айыысыт* является наиболее почитаемым божеством после *Юрюнэ Айыы тойон* (Белый Айыы Господин) и *Хотой айыы* (Орел айыы). Она проживала на восточной стороне неба и спускалась оттуда, вся окруженная ореолом света, представлялась богато одетой пожилой женщиной или кобылицей. *Айыысыт* появлялась при родах, помогала благополучно разрешиться от бремени, благословляла родившееся дитя и покидала дом роженицы на третий день после родов. Якуты считали, что *Айыысыт* человека находится на той стороне света, где восходит летнее солнце. Кроме этого существует ещё *айыысыт* конного скота, которая находится в стороне восхода зимнего солнца, *айыысыт* рогатого скота – под землёй. Кроме того, имеются *айыысыт* и у других животных. По мнению В.Л. Серошевского, центральной фигурой культа *айыы* является богиня *Айыысыт*. Среди обрядов культа *айыы*, сохранившихся у якутов до начала XX в., в большей степени известны те, которые были посвящены именно этой богине. Вот так она описывается в *алгысе* Каратаева С.Н. (Запись А.А. Саввина):

<i>Обуруолаах сотоолоох,</i>	Бисерные голени имеющая,
<i>Дьэрэкээннээх дьылбэхтээх,</i>	Узорчатые колени имеющая,
<i>Бэртөлөөх бөрө сутуруолаах</i>	В наколенниках из лучших волчьих шкур,
<i>Киргиллээх киис саныахтаах,</i>	В дохе из соболя с серебристой остью,
<i>Өлбүргэлээх үүс тыһа бэргэлээх,</i>	В шапке из лапок рысьих мехов с проседью,
<i>Көйүүлээх ойбон саба</i>	С ярко (на ней) сияющей
<i>Көмүс чөрүгэй туоһахта</i>	Серебряной круглой бляхой
<i>Туналыһан олоронгун,</i>	Размером с расчищенную (ото льда) прорубь
<i>Ипин-кэпин кэбиһэрдэнэнгин,</i>	В серебряных украшениях спереди-сзади,
<i>Холонсолоох хоолдуктанангын</i>	В колодке-(гривне) на шее,
<i>Илбиргэстээх издэстэнэннин,</i>	В серьгах с подвесками вдоль щек,
<i>Хобороонку буоддьугун</i>	С опушкой из черного росомашьего меха,
<i>Хобуччу уурунаннын</i>	Шапку свою надвинув,
<i>Иэхэрпкэ буоддьугун</i>	С оторочкой из красноватого росомашьего меха,
<i>Иэхэччи уурунаннын,</i>	Набекрень ее сдвинув,
<i>Искиттэн ирэн көрүүй!</i>	Душой раздобрысь-ка!

[1, с. 272]

Э.К. Пекарский приводил следующие названия: *Нэлбэй Иэйэхсит* – *айыысыт* человека, *Джесегей Иэйэхсит* – *айыысыт*

конного скота, *Исэгэй Иэйэхсит* – *айыысыт* коров и *Норолуйа Иэйэхсит* – *айыысыт* собак [2, с. 42]. По сведениям А.Е. Кулаковского, *айыысыт* человека называли *Ахтар Айыысыт* (Вспоминающая *Айыысыт*), *Налыгыр Айыысыт* (Степенная *Айыысыт*), *Нэлбэй Айыысыт* (Рассеивающая *Айыысыт*), *Айыысыт* рогатого скота – *Исэгэй Иэйэхсит* (Добродетельная *Иэйэхсит*), *айыысыт* собаки – *Норолуйа* [3, с. 17 – 18, 22 – 23]. В записях С.И. Боло также имеются названия этих божеств: *айыысыт* рогатого скота (*ынахсыт*) – *Мылахсын*, коней – *Сээгэлджин*, человека – *Нэлгэлджин*, собаки – *Моролджун* [4, с. 131]. Как пишет А.А. Попов, имя *айыысыт* человека было *Эдгээн айыысыт*, имя *айыысыт* рогатого скота – *Ынахсыт* хотун и собаки – *Дуодаан* (короткопалый) [5, с. 274].

Э.К. Пекарский писал, что «*Айыысыт* это созидательница, творительница, ходатай о зачатии детей, покровительница детей, которая живет на восточной стороне неба». Она, по его мнению, дает новорожденному «*кут*» (душу), т. е. соединяет элементы кут, вложенные в землю, воздух и женщину. По другим сведениям, сама «*Айыысыт*» не могла создать «*кут*» ребенка, она спрашивала ее у самого главного божества древнеякутского пантеона светлых божеств «*Юрюнэ Айыы тойон*» (Белый Айыы Господин) и внедряла в темя мужчины. Оттуда «*кут*» во время зачатия переходила в женщину [3, с. 22]. Как считал В.М. Ионов, «*кут*» ребенку давал сам *Юрюнэ Айыы Тойон*, а «*Айыысыт*» создавала самого ребенка. Кроме «*Юрюнэ Айыы тойона*» «*кут*» ребенка могли дать также «*Дьылга Хаан тойон*» (Величавый Господин Судьбы), «*Чынгыс Хаан тойон*» (Величавый Господин *Чынгыс*) – божества, определяющие судьбы людей и также «*Айыысыт*» собаки». По фольклорным данным, *Айыысыт* приносила «*кут*» мальчика, превратив ее в нож или стрелу, а «*кут*» девочки превращала в ножницы [6, с. 86]. Об этом говорится в *алгысе* в честь светлых божеств:

<i>Уол оҕо</i>	Ребенка-мальчика
<i>Куттаах-сүрүн</i>	Кут-сюр
<i>Тойон түүлээх ох гынан</i>	Превратив в стрелу, оперенную орлиным пером,
<i>Уҥа хоннобун анныгар</i>	Под правую под мышку твою вложит,
<i>Туора эрчийэн бизрдин!</i>	Точно поперек!
<i>Кыыс оҕо</i>	Ребенка-девочки
<i>Сүрдээх-кутун</i>	Сюр-кут
<i>Алтаннаах бууттаах</i>	Превратив в ножницы из закаленного железа
<i>Уйан кыптыый гынан</i>	С медной насечкой,
<i>Ханас хоннобун анныгар</i>	Под левую под мышку
<i>Туора эрчийэн бизрдин!</i>	Точно поперек вложит!

[1, с. 252].

Если женщина чем-то прогневила *Айыысыт*, то она могла лишить женщину ребенка и сделать ее бесплодной. Тогда якуты говорили: «*Айыыһыт хадьырыйбыт*» (дословно *Айыысыт* перегрызла). Другой причиной бесплодия женщины считалось нарушение ею магических запретов, существовавших для беременных [6, с. 86].

Родильная обрядность якутов состоит из групп обрядов, связанных с рождением ребенка, которые можно распределить на следующие: обряды, стимулирующие деторождение: 1. Испрашивание ребенка у *Айыысыт*, у дерева – «*оруктаах мас*»; 2. Обряды, связанные с беременностью женщины; 3. Обряды, выполняемые непосредственно во время родов («угощение» амулета, «придерживание поводьев лошади *Айыысыт*» и т. д.); 4. Послеродовые обряды (проводы богини *Айыысыт*, укладывание ребенка в колыбель); 5. Обряды, призванные сохранить

жизнь новорожденного («перерезание веревки», «кража ребёнка» и другие) [6, с.109]. Из этих обрядов остановимся на тех, которые посвящены богине *Айыысыт*.

Обряд испрашивания ребёнка «*Айыыһым тардар*»

В XIX – начале XX в. у якутов существовал обряд испрашивания ребёнка «*Айыыһым тардар*». Этот обряд мог совершать только белый шаман – *айыы ойууна*. Полное описание этого обряда содержится в трудах А.Е. Кулаковского и А.А. Попова.

По сведениям А.Е. Кулаковского, женщина, имевшая мало детей или совсем не имевшая, обращалась за помощью к белому шаману. Для проведения обряда в юрте полукругом стелили ковры из белых конских шкур. Шаман одевался во все белое, имел только бубен и колотушку. Ему помогали девять непорочных девушек и девять невинных юношей, которые становились с левой и правой стороны от него и руками держались за пеструю веревку из конских волос. Их называли «*битиһинтэр*» (плясуны). Налево от них на постель садились две пожилые женщины, которые представляли собой богинь *Айыысыт* и *Иэйиэхсит*. Между ними сидела бездетная женщина. Все три женщины одевались в зимнюю одежду (даже если обряд проводился летом), расстегивали все пуговицы, шапки сдвигали на затылок и распускали волосы. Перед ними устанавливалась молодая береза, на нее подвешивалась чашка с маслом, в которую помещал два серебряных изображения птичек, символизирующие «*кут*» (душу) ребёнка. Иногда фигурки птичек помещали внутри маленькой юрты. Все участники обряда мазали себе лица топленным маслом. Шаман вставал среди плясунов лицом к востоку, где находилась *Айыысыт*, брался за пеструю веревку и отправлялся в путь, достигнув местожительства *Айыысыт*, он выпрашивал кут ребёнка и, возвратившись, внедрял её в просительницу. *Кут* мальчика он внедрял женщине через правое ухо, *кут* девочки – через левое. При этом могло случиться, что *кут* ребёнка выскальзывала из рук шамана и вселялась в другую, более счастливую женщину. Тогда шаман уже не мог вернуть её обратно.

Вилуйские якуты, по описанию А.А. Попова, изготавливали для обряда маленький берестяной турсучок, где устраивали подобие птичьего гнезда из заячьей шерсти. В это гнездо клали два вырезанных из дерева изображения трясогузок. На дворе, напротив дверей, устанавливали столб, от него к дверям втыкали два ряда березок. Эта аллея означала путь, по которому должна была прийти *Айыысыт*. Перед камельком в праздничных одеждах садились супруги, желавшие иметь детей. На полу, по правую сторону от них, располагались семь невинных юношей, по левую – семь непорочных девушек. Это делалось для того, чтобы *Айыысыт*, если супруги окажутся недостойными, дала бы им душу ребёнка ради счастья этих чистых юношей и девушек. Напротив супругов ставили скамейку-ложе *Айыысыт*. Шаман садился на шкуру белой лошади, расположенную между камельком и местом, где сидели супруги. Ударял в бубен, заклинал духов-хозяев огня, земли, дома, хлева, двора, затем обратившись лицом к востоку, отправлялся к *Айыысыт* с таким *алгысом*: «Госпожа *Айыысыт*, я прибыл к тебе вот от этого знаменитого рода, потому что это жилие место может остаться без продолжателей, что старая усадьба может остаться без воспоминаний. К твоим ста суставам припадаю, ты, госпожа *Айыысыт*, должна быть жалостлива, поэтому прошу: как будет, если ты дашь хоть одного из своих златогрудых птенчиков?» *Айыысыт* сразу не давала душу ребёнка: «Наверное, имеете худой нрав, наверное, думали и вечерами ваши окрики слишком пронзительны, наверное, плохо обращаетесь с детьми, полученными от меня! Если бы были такими же ласковыми и обходительными, как и я, вот тогда бы дала! Может быть, ваши местности нечистые, может быть, земля ваша имеет неровности, может быть, ваши леса состоят из высохших деревьев с надломленными верхушками?» На это шаман отвечал: «Нет, этого нет, у нас хорошая страна, наша земля, как поле, не имеет неровностей; наши деревья все восьмистольные березы; наши травы восьмистольные зеленые хвощи, люди же ласковые, поэтому, госпожа *Айыысыт*, дай хотя бы одного птенчика!» Получив душу ребёнка, шаман возвращался назад, «внедрял» её в изображения птиц и обходил супругов [7, с. 90]. Затем от имени *Айыысыт* он говорил, что дарит им ребёнка, и благословлял их:

Дьоллоох соргулаах олох

То5ой сэлэтэ

Быаннарык быатыгар кэмнэнэн,

Счастливой – благополучной жизни

Толстая веревочная скрепа,

Утончившись, как ремешки на женских натазниках,

Иһин тугэ5ин

Хам тутара төлөрүйдүн!

Имэннэх таптаһы дьэ киридин!

Ити курдук

Эн-мин дэспэккэ олордоххутуна,

Эгэлгэ оһуор-ойуу дьарбаалаах,

Отун-маһын ойуута оһуордаах

биһиккэ

О5о барахсан,

Уон ый буолан баран,

Улака өттүгүтүгэр

Утуһа сытыахтын!

Пусть освободит от того, что плотно сжимает нижнюю часть ее живота!

Пусть сладострастные ласки начнутся!

Если вот так,

Не препираясь друг с другом заживете,

То в чудно изукрашенной-изрисованной,

Узорчатой, как трость госпожи,

Вашей постели у стенки

Нежный младенец

Через десять месяцев

Пусть будет спать!

[1, с. 296].

Как отметил В.М. Ионов, в некоторых случаях бездетные женщины обращались с просьбой о даровании детей к *Хомпо-руун Хотой Айыыга* (Горбоносому Орлу Творцу). Испрошенные таким путем дети назывались «*Хотой төрүттээх*» (происшедшие от орла).

Обряд «проводов богини *Айыысыт*»

По поверьям якутов, в течение трех дней после родов богиня *Айыысыт* находилась в доме роженицы. В период пребывания в доме *Айыысыт* необходимо было говорить шепотом и ходить тихо, чтобы не обидеть богиню и чтобы, рассердившись, не смогла отнять жизнь ребёнка или роженицы. В тот день, когда богиня *Айыысыт* покидала роженицу, утром устраивали обряд «проводов богини *Айыысыт*». В жертву *Айыысыт* убивали какое-нибудь животное. Голову, печень, сердце, селезенку и брюшину животного ставили на стол для *Айыысыт*. Около роженицы (чаще всего около камелька) выкапывали ямку глубиной 30 – 35 см. На дно ямы клали крест-накрест пучки конских волос, мелкие серебряные монеты и на них ставили туесок. Перед тем, как поставить туесок с последом повивальная бабка трижды обводила им вокруг туловища на уровне подмышек роженицы, которая сидела на том месте, где родила, с поднятыми руками. При этом бабка произносила благословение, обращаясь к *Айыысыт*. Если бабки не было, то женщина сама выполняла этот обряд [6, с. 94].

Аан Айыыһыппыт,

Аһаа-суэ!

Кэнэ5эс дабаны

Айыыһым ааннаатын,

Иэйиэхсит эргийдин!

Эдьээн Иэйиэхсити,

Аан Айыыһыты

Атаарар күммүт буолла!

Почтеннейшая наша Айыысыт!

Ешь-угощайся!

И в будущем

Пусть пожалует Айыысыт,

Возвратится Иэйиэхсит!

Владычицу Иэйиэхсит,

Почтенную Айыысыт

Настал день проводить

[1, с.286].

Далее делали подобие урасы высотой 40 – 50 см, берестяные фигурки домашних животных: фигурки лося, оленя, собаки, лыж и коня с переметной сумой для мальчиков и фигурки кобылицы, жеребца и изображение ножицы для девочек. Рядом с урасой ставили маленькую конювью и привязывали к ней берестяных животных. Вокруг этой ямки садились женщины, в том числе роженица, в зимних праздничных одеждах. Женщины, не рожавшие усаживались на восточной стороне круга, так как туда уходила *Айыысыт*. В юрте не должны были находиться мужчины. Внутри урасы самая пожилая женщина (обычно повивальная бабка) разводила огонь и просила *Айыысыт* благословить ребёнка и не забывать его в будущем:

Иэйиэхсит энэрдэстин,

Айыыһым аргыстастын!

О5ом уон уолламмыта

Уон улууһу ууһаттын,

Сэттэ кыыстаммыта

Сэттэ нэһилиэги тэниттин

Пусть сопровождает его Иэйиэхсит,

Пусть сопутствует ему Айыысыт!

Пусть от десяти сыновей моего сына

Расплодится десять улусов,

Пусть от семи его дочерей

Образуются семь наслегов

[1, с. 288].

Одна из участниц обряда, обязательно девственница, стреляла из маленького лука в фигурки лося и оленя, если новорожденный был мальчик. Если же имелись только изображения лошадей, то она стреляла прямо в огонь. Если родилась девочка, то фигурки захватывали ножницами. Затем все фигурки, урасу и лучок ломали и бросали в огонь. После этого участницы обряда, поливая друг друга на руки из деревянной ложки, украшен-

ной пучками белых конских волос, топленое масло, мазали себе лица и неудержимо хохотали. При этом они простирали руки к костру и подносили к лицу. Хохотали так, что некоторые даже падали в обморок. По тому, на кого потянет струя дыма и кто будет хохотать особенно громко, определяли, которая из женщин должна будет в скором времени родить. По представлениям якутов, Айыысыт таким образом проявляла свое расположение. Когда огонь догорал, яму засыпали землей и плотно утрамбовывали. Обряд заканчивался угощением [6, с. 95].

Как считает С.В. Иванов, цели этого обряда были следующие: проводы *Айыысыт*, спутствие удачи на охоте и увеличе-

ние рождаемости у женщин, присутствовавших во время обряда. Однако главное назначение обряда – это сохранение последнего.

Гурвич И.С. отмечает, что северные якуты по прошествии трех дней после рода совершали обряд «очищение огнем» – окуривали жилище и всех жильцов, включая новорожденного дымом от перьев гуся и можжевельника. Все предметы, связанные с родами жерди, постель, сено и послед свёртывали вместе и прятали в лесу, чтобы их не могли тронуть звери и птицы. Иногда послед зарывали в том месте, где лежала роженица. После этого женщины собирались отдельно от мужчин, мазали лицо жиром и громко смеялись – так провожали *Айыысыт*.

Библиографический список

1. *Обрядовая поэзия саха (якутов)*. Составители Н.А. Алексеев, П.Е. Ефремов, В.В. Илларионов. Новосибирск: Наука, 2003.
2. Трошанский В.Ф. *Эволюция черной веры (шаманства) якутов*. Казань, 1902.
3. Кулаковский А.Е. Материалы для изучения верования якутов. Записки Якутского краевого географического общества. 1923.
4. Боло С.И. *Прошлое якутов до прихода русских на Лену*. Труды НИИ языка и культуры при СНК ЯАССР. Якутск, 1938.
5. Попов А.А. *Материалы по истории религии якутов б. Вилюйского округа*. Сборник МАЭ, 1949.
6. Слепцов П.А. Традиционная семья и обрядность у якутов (XIX – начало XX вв.). Якутск: Якут. кн. изд-во, 1989.
7. Алексеев Н.А. *Этнография и фольклор народов Сибири*. Новосибирск: Наука, 2008.

References

1. *Obryadovaya po'eziya saha (yakutov)*. Sostaviteli N.A. Alekseev, P.E. Efremov, V.V. Illarionov. Novosibirsk: Nauka, 2003.
2. Troshanskij V.F. *'Evoljuciya chernoj very (shamanstva) yakutov*. Kazan', 1902.
3. Kulakovskij A.E. Materialy dlya izucheniya verovaniya yakutov. Zapiski Yakutskogo kraevogo geograficheskogo obshchestva. 1923.
4. Bolo S.I. *Proshloe yakutov do prihoda russkih na Lenu*. Trudy NII yazyka i kul'tury pri SNK YaASSR. Yakutsk, 1938.
5. Popov A.A. *Materialy po istorii religii yakutov b. Vilyujskogo okruga*. Sbornik MA'E, 1949.
6. Slepcev P.A. *Tradicionnaya sem'ya i obryadnost' u yakutov (XIX – nachalo XX vv.)*. Yakutsk: Yakut. kn. izd-vo, 1989.
7. Alekseev N.A. *'Etnografiya i fol'klor narodov Sibiri*. Novosibirsk: Nauka, 2008.

Статья поступила в редакцию 07.06.16

УДК 82

Kuznetsova A.Yu., postgraduate, Department of Mass Communications, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: kuznetsova_nastya@mail.ru

ON THE ISSUE OF FORMING THE IMAGE OF RUSSIA IN THE MASS MEDIA OF TRANSNISTRIA. The article is dedicated to the study of the significant factors involved in the formation of Russian image in the mass media of Transnistria. Currently Russia remains very concerned to make its self-presentation on the world scene congruent with the latest changes. Especially important issues in this area include the relations with the post-Soviet countries, which are its strategically valuable partners. Transnistria is an unrecognized state on the border of Moldova and Ukraine, which is a home for the citizens of Russian Federation – compatriots. Nowadays there is almost no sphere of state activity that wouldn't involve Russia. This includes education oriented on Russian standards, similar legislation patterns and many other consistent cultural and historical values. This explains the frequency with which the mass media of Transnistria addresses Russia-related topics on their publications.

In the course of the analysis of media content regarding Russia, it is established that the mass media of Transnistria remains quite single-sided while speaking about the image of Russia. They shift focus to positive characteristics of its actions and conditions. On the whole the mass media of Transnistria offers a generally tolerant position towards modern Russia. In the conscience of authors working on newspaper articles people of Transnistria are tightly intertwined with the image of Russia and Russian people as a whole. Modern publications make a prominent accent on the consolidating idea "We are with Russia, we are together". Target audience of the printed media is constantly facing the words, triggering the Russia-related associations, they perceive its scale and importance in the life of Transnistria. Russian Federation is considered a homeland not for self-interest, how it could be perceived by some western countries, but for soul and body, spirit and blood. The people of Transnistria rightfully consider Russia as a successor of the great country – USSR.

Key words: image of Russia, journalism of Transnistria, mass media.

А.Ю. Кузнецова, аспирант каф. массовых коммуникаций Российского университета дружбы народов, г. Москва, E-mail: kuznetsova_nastya@mail.ru

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА РОССИИ В СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ ПРИДНЕСТРОВЬЯ

В статье рассматриваются особенности формирования имиджа России в средствах массовой информации Приднестровской Молдавской Республики. Автор в исследовании акцентирует внимание на гуманистической природе имиджа, на возможности определения имиджа своему прототипу. Сегодня в Приднестровье все сферы деятельности государства, так или иначе, связаны с Российской Федерацией. Образование, законодательство (схожее с российским), единые культурные и исторические ценности – все это нашло свое отражение в материалах приднестровских журналистов. В этой связи СМИ Приднестровья к российской тематике обращаются достаточно часто. Авторы в своих публикациях исходят из близости народов Приднестровья и России, указывая на их общий путь развития, культурное единство и тесную духовную связь. Российскую Федерацию в Приднестровье считают своей родиной. Приднестровские жители по праву рассматривают Россию как правопреемницу СССР, великой страны.

Ключевые слова: имидж России, журналистика Приднестровья, средства массовой информации.

Сегодня многие государства заинтересованы в том, чтобы сформировать положительный имидж своей страны на международной арене. От того, насколько успешно он будет построен,

зависит развитие туризма, привлечение иностранных инвестиций, внутренняя консолидация общества, защита национальных интересов. В данном процессе важную роль играют средства

массовой информации, которые формируют общественное восприятие страны и помогают наладить необходимый канал коммуникации, корректируют сложившиеся представления, подают информацию выгодно или, наоборот, навязывают отрицательный, негативный имидж.

В настоящее время Россия сосредоточена на том, чтобы улучшить своё положение на международной арене, позиционируя себя, в первую очередь, как современное и динамично развивающееся государство, сумевшее выйти из экономического и политического кризиса 90-х годов. Особенно важным для страны являются ее взаимоотношения со странами постсоветского пространства, со своими стратегически значимыми партнерами.

Актуальность исследования заключается в том, чтобы изучить особенности формирования имиджа России в средствах массовой информации Приднестровья. Как известно, Приднестровская Молдавская Республика – непризнанное государство на границе Молдовы и Украины, где проживают граждане Российской Федерации, соотечественники. Об этом свидетельствуют результаты проведенной в 2015 году переписи населения. Больше всего в регионе русских (29,1%), молдаван (28,5%) и украинцев (22,9%) [1]. Особенно актуально обращение к этой теме сейчас в связи с непростой ситуацией, сложившейся на территории постсоветского пространства. В 2014 году Республика Молдова подписала соглашение о вступлении в зону свободной торговли с Европейским Союзом, а в феврале нынешнего года во время визита премьер-министра Молдавии Павла Филипа в Киев были достигнуты договоренности относительно установления совместного контроля на приднестровском участке границы с Украиной. В Приднестровье данное действие расценили как попытку экономического давления со стороны соседей-партнеров [2]. На Украине вот уже на протяжении многих лет провозглашают политические вояжирования, направленные против России. Тогда как Приднестровье придерживается процесса евразийской интеграции. Данный внешнеполитический курс был провозглашен Президентом Приднестровья Е.В. Шевчуком (2011 – 2016 гг.) в официальном документе, Концепции внешней политики Приднестровской Молдавской Республики, где подчеркивается, что «ключевым направлением внешней политики Приднестровской Молдавской Республики является всестороннее развитие взаимодействия с Российской Федерацией. Сложившиеся исторические, культурные и экономические взаимосвязи между Россией и Приднестровьем в рамках единого Русского мира наряду с геополитической заинтересованностью России в общерегиональной стабильности объективно определяют необходимость российско-приднестровских отношений стратегического партнерства» [3].

Приднестровье для России является важным регионом. Это связано с тем, что, во-первых, на территории республики проживают граждане Российской Федерации, соотечественники. Во-вторых, русский язык является одним из государственных: это право было закреплено в законе Приднестровской Молдавской Республики о языках, где отмечается, что: «статус официального языка на равных началах придается молдавскому, русскому и украинскому языкам» [4]. В-третьих, на территории Приднестровья действует миссия российских миротворцев с 1992 года. В-четвертых, результаты референдума 17 сентября 2006 года показали, что жители республики неразрывно связывают свою жизнь с Россией – 97,1% приднестровцев проголосовали «за» независимость Приднестровской Молдавской Республики и последующее свободное присоединение Приднестровья к Российской Федерации [5]. В-пятых, Приднестровье является частью Русского мира, и Россия для Приднестровья – это не просто государство-патрон. Россия – гарант мира и безопасности.

Научная новизна исследования состоит в том, что автор статьи впервые обращается к материалам публикаций о российско-приднестровских отношениях, которые представлены в русскоязычных средствах массовой информации Приднестровья, для комплексного изучения имиджа России. Таким образом, внешний имидж страны, ориентированный на зарубежную аудиторию, дополняется важными характеристиками, которые автор смог определить при анализе взаимоотношений с Приднестровьем.

К. Боулдинг отмечал, что успешно сконструированный имидж страны значительно влияет как на международную политику, так и на национальную. В своих исследованиях он выделял значимую роль системы ценностей, которая во многом способствовала формированию внешнего имиджа страны, основываясь на том, что люди создают имидж государства, оценивая его

достоинства с представления собственной идеологии. Таким образом, в разных СМИ одна и та же страна будет показана по-разному [6].

Как отмечает Р. Джервис, в отношениях между двумя государствами есть важные элементы формирования имиджа – это согласованность целей, относительная мощь и культурный статус [7]. В зависимости от этого между двумя государствами могут возникнуть следующие отношения: имидж союзника, имидж врага, имидж империи, имидж зависимости. Все это может повлиять на политический курс одной страны по отношению к другой. Положительное восприятие конкретной страны как внутри, так и за рубежом представляет собой высокопотенциальный ресурс развития государства, его конкурентное преимущество, а также возможность развивать деловые связи, взаимодействовать с разными сегментами общества: СМИ, инвесторами, туристами.

Всемирная организация по туризму определила имидж страны как совокупность эмоциональных и традиционных представлений, вытекающих из сопоставления всех признаков страны, собственного опыта и слухов, влияющих на создание определенного образа [8]. В данном случае имидж приравнен к понятию «образа».

Мы в статье различаем понятия «имидж» и «образ». Российский исследователь Е.Б. Шестопал считает: «Имидж создается целенаправленно и сознательно, а образ – это восприятие объекта, которое формируется спонтанно» [9, с. 12]. Образ существует всегда, его можно специально конструировать, и именно тогда он становится имиджем: «образ» – это реальное, а «имидж» – конструируемое. Данный исследовательский тренд пользуется популярностью в ученых кругах, однако это не бесспорное мнение, так как в этом случае имидж рассматривается в определенной степени как инструмент манипуляции, тогда как в нашем исследовании мы акцентируем внимание на гуманистической природе имиджа, на возможности определения соответствия имиджа своему прототипу.

Сегодня в Приднестровье все сферы деятельности государства, так или иначе, связаны с Российской Федерацией. Образование, законодательство, схожее с российским, единые культурные и исторические ценности – все это нашло свое отражение в материалах приднестровских журналистов. СМИ Приднестровской Молдавской Республики к российской тематике обращаются достаточно часто.

Для анализа мы выбрали самые популярные средства массовой информации Приднестровья (по версии Государственной службы средств массовой информации Приднестровья от 18 июля 2016 года) – это государственный телеканал «Первый Приднестровский», негосударственный телеканал «Телевидение свободного выбора» (ТСВ), республиканская газета «Приднестровье», государственное СМИ «Радио 1» и информационное агентство «Новости Приднестровья». По данным Государственной службы СМИ Приднестровья, на 30 мая 2017 года, в регионе официально зарегистрировано 50 газет, 10 журналов, 10 радиостанций, 4 телестудии и 7 информационных агентств [10].

Исследование проводилось не по сквозной системе, а с учетом наиболее знаковых и важных событий в Приднестровье, связанных с Российской Федерацией. На наш взгляд, такими событиями стали:

- 1) первая декада 2007 года – период после референдума 2006 года, на котором граждане Приднестровья высказали свое мнение о признании независимости республики и дальнейшем ее присоединении к Российской Федерации;
- 2) выделение гуманитарной помощи со стороны России (конец 2007 – начало 2008 года);
- 3) «газовый» конфликт 2008 – 2009 гг. между Россией и Украиной;
- 4) выборы Президента Приднестровья (октябрь – декабрь 2011 года; октябрь – декабрь 2016 года);
- 5) деятельность Автономной Некоммерческой Организации «Евразийская интеграция», которая была создана специально для разработки и реализации программы материальной помощи Приднестровью (ноябрь 2012 года и по настоящее время).

В ходе анализа материалов о России нами были выявлены основные российские темы, о которых пишут журналисты. Это сотрудничество Приднестровья и России в самых разных областях деятельности: политика, экономика, социальная сфера, культура; российско-приднестровские отношения; Россия – гарант мира и безопасности; миротворческая деятельность Российской Федерации в Приднестровье; российские политические

лидеры; победа Советского Союза в Великой Отечественной войне; общая православная вера, единые образовательные стандарты.

Наибольшее количество материалов (66%) имеет положительную направленность, что свидетельствует о поддержании курса России приднестровскими СМИ. Многие публикации содержат благодарность в адрес руководства Российской Федерации за оказанную помощь: *«Игорь Николаевич поблагодарил мэра Москвы за помощь, оказанную Приднестровью в ликвидации последствий наводнения 2009 года, и реабилитацию детей из пострадавших районов. Президент ГМР получил завершение московского градоначальника в том, что программа оказания гуманитарной помощи с целью укрепления экономики Приднестровья будет продолжена и в нынешнем 2010 году в полном объёме»* [11, с. 2].

В нейтральном ключе подается 33% материалов, что является позитивным явлением в деятельности СМИ Приднестровья, свидетельствующим об объективности и беспристрастности работающих в ней журналистов. Менее 1% – содержат элементы критики. Отметим, что критические замечания в адрес России представлены в материалах, где затрагивается политика Республики Молдова в адрес Приднестровья, а также под большим вопросом приднестровскими журналистами рассматриваются действия Российской Федерации в отношении Приднестровья касательно признания республики. И. Игнатьев в своей статье «Двойные стандарты для Приднестровья?»: *«На данном этапе развития дружественных отношений между народами Приднестровья и его большой Родины – России кощунственным выглядит двуликое лицо некоторых политических деятелей официальной Москвы. С одной стороны, заявления о том, что Россия «не бросит Приднестровье», оказание российской всесторонней гуманитарной помощи приднестровцам весь период экономической блокады, финансовая поддержка пенсионеров и фактически беспроцентное кредитование социальных программ и сельского хозяйства Приднестровья, с другой, открытое игнорирование самой заветной мечты приднестровского народа – о признании Приднестровской Молдавской Республики суверенным и независимым государством»* [12, с. 2]. На наш взгляд, России нужно поменять риторику в отношении Приднестровья, а именно постараться разъяснить гражданам республики современные реалии развития международного сообщества. Возможно, тогда подобные замечания перестанут существовать.

Что касается проблемных публикаций, то тут преобладают материалы, в которых журналисты поднимают темы экономической нестабильности Приднестровья, государственной непризнанности республики, признания приднестровских документов и номерных знаков. Одним из решений этих проблем авторы видят помощь и содействие со стороны Российской Федерации.

Интенсивность применения слов и выражений о России (Россия, россияне, российский, Москва, русский народ, В.В. Путин) в исследуемых средствах массовой информации достаточно велика. Это указывает на то, что приднестровская журналистика

путем такого частого использования «российских» контекстуальных единиц актуализирует темы, связанные с Российской Федерацией. Читатель всегда в курсе всех событий, в которых тем или иным образом была задействована Россия. Целевая аудитория печатных СМИ, постоянно сталкиваясь со словами, вызывающими ассоциации с Россией, ощущает масштабность этой страны, ее значимость в жизни Приднестровской Молдавской Республики. В газете «Приднестровье» довольно-таки часто публикуются материалы политических лидеров России, официальные документы и выписки из российского законодательства. В приднестровских средствах массовой информации также подробно освещается такая тематика как история, краеведение, воспоминания о войне, в первую очередь, здесь подробно описываются события Великой Отечественной войны, что обусловлено празднованием Великой Победы: *«...На главной площади Приднестровья прошел военный парад в честь 72-й годовщины Великой Победы. Уже по традиции в нем приняли участие не только наши солдаты, но и Оперативной группы российских войск»* [13], *«Более 350 человек стали участниками бала «Победный май». На главной площади Тирасполя артисты станцевали под песни военных лет»* [14], *«Сегодня вся республика празднует 72-ю годовщину Победы в Великой Отечественной войне. Накануне в северной столице прошла акция «Зажгите памяти свечу». Таким образом, рыбакичане почтили память погибших героев»* [15], *«Бессмертный полк» славных героев Великой Отечественной и благодарных потомков прошел по улицам столицы»* [16].

Аспекты российской тематики из года в год менялись, при этом освещая наиболее актуальные для данного периода моменты. Так, например, в начале 2007 года в материалах о России в большей степени говорилось о прошедшем референдуме 2006, в котором граждане Приднестровья выразили свое стремление быть вместе с Россией. В 2009 году – активно обсуждался «газовый» конфликт между Россией и Украиной, от которого также пострадало и Приднестровье. В 2010 основными темами материалов публикаций стали празднование 9 мая, а именно 65-летие Победы в Великой Отечественной войне, финансовый кризис, гуманитарная помощь. В 2011 и в 2016 годах президентские выборы в Приднестровье.

Таким образом, имидж России формируется в средствах массовой информации Приднестровья всесторонне: путём частого обращения к политическим вопросам, через описание экономических ситуаций, науки и образования, исторических и культурных ценностей. Не только журналисты создают имидж России в СМИ, но также и политики, и деятели культуры способствуют его формированию, так как приднестровские средства массовой информации предоставляют такую возможность – трибуну для выражения своих идей, представлений, концепций. Авторы в своих журналистских материалах исходят из близости народов Приднестровья и России, указывая на их общий путь развития, культурное единство и тесную духовную связь. Российскую Федерацию в Приднестровье считают своей родиной. Приднестровские жители по праву рассматривают Россию как правопреемницу СССР, великой страны.

Библиографический список

1. В Приднестровье проживает около 80 больших и малых этнических общностей. Available at: <https://novostipmr.com/ru/news/17-03-01/v-pridnestrove-prozhivaet-okolo-80-bolshih-i-malyh-etnicheskikh>
2. Общественность Приднестровья просит РФ не допустить блокады со стороны Украины и Молдавии. Available at: <http://tass.ru/mezhdunarodnaya-panorama/4312386>
3. Концепция внешней политики Приднестровской Молдавской республики. Available at: <http://mfpa-pmr.org/index.php?newsid=453>
4. Закон Президента ГМР о языках. Available at: <http://zakon-pmr.com/DetailDoc.aspx?document=36286>
5. 17 сентября в столице отмечают 10-летие референдума о независимости. Available at: <https://novostipmr.com/ru/news/16-09-08/17-sentyabrya-v-stolice-otmetyat-10-letie-referenduma-o>
6. Boulding K. E. National Images and International System. *Journal of Conflict Resolution*. 1959: 123 – 131.
7. Jarvis R. *The Logic of Images in International Relations*. Columbia: Columbia University Press, 1989.
8. Панкратов А.П. *Маркетинг территорий*. Санкт-Петербург: Питер, 2006.
9. Шестопаев Е.Б. *Образы государств, наций и лидеров*. Москва: Аспект Пресс, 2008.
10. Реестр зарегистрированных СМИ Приднестровья. Available at: <http://gssmi.gospmr.org/gos-reestry/reestr-zaregistrirovannykh-smi>
11. Островский В. Пресс-конференция Президента ГМР в Тирасполе. Приднестровье. 2010; 19 февраля.
12. Игнатьев И. Двойные стандарты для Приднестровья. Приднестровье. 2011; 27 сентября.
13. В Тирасполе прошел военный парад к 72-й годовщине Великой Победы. Available at: <https://tv.pgtrk.ru/news/20170509/56864>
14. Более 350 человек стали участниками бала «Победный май». Available at: <https://novostipmr.com/ru/node/59858>
15. Акция «Зажгите памяти свечу» в Рыбнице. Available at: <https://tv.pgtrk.ru/news/20170509/56867>
16. «Бессмертный полк» в Тирасполе. Available at: <https://tv.pgtrk.ru/news/20170509/56859>

References

1. V Pridnestrov'e prozhivaet okolo 80 bol'shih i malyh `etnicheskikh obschnostej. Available at: <https://novostipmr.com/ru/news/17-03-01/v-pridnestrove-prozhivaet-okolo-80-bolshih-i-malyh-etnicheskikh>

2. *Obschestvennost' Pridnestrov'ya prosit RF ne dopustit' blokady so storony Ukrainy i Moldavii*. Available at: <http://tass.ru/mezhdunarodnaya-panorama/4312386>
3. *Koncepciya vneshnej politiki Pridnestrovskoj Moldavskoj respubliki*. Available at: <http://mfa-pmr.org/index.php?newsid=453>
4. *Zakon Prezidenta PMR o yazykah*. Available at: <http://zakon-pmr.com/DetailDoc.aspx?document=36286>
5. *17 sentyabrya v stolice otmetyat 10-letie referendum o nezavisimosti*. Available at: <https://novostipmr.com/ru/news/16-09-08/17-sentyabrya-v-stolice-otmetyat-10-letie-referenduma-o>
6. Boulding K. E. National Images and International System. *Journal of Conflict Resolution*. 1959: 123 – 131.
7. Jarvis R. *The Logic of Images in International Relations*. Columbia: Columbia University Press, 1989.
8. Pankruhin A.P. *Marketing territorij*. Sankt-Peterburg: Piter, 2006.
9. Shestopal E.B. *Obrazy gosudarstv, nacij i liderov*. Moskva: Aspekt Press, 2008.
10. *Reestr zaregistrirovannykh SMI Pridnestrov'ya*. Available at: <http://gssmi.gospmr.org/gos-reestr/reestr-zaregistrirovannykh-smi>
11. Ostrovskij V. *Press-konferenciya Prezidenta PMR v Tiraspole*. Pridnestrov'e. 2010; 19 fevralya.
12. Ignat'ev I. *Dvojnye standarty dlya Pridnestrov'ya*. Pridnestrov'e. 2011; 27 sentyabrya.
13. *V Tiraspole proshel voennyj parad k 72-j godovschine Velikoj Pobedy*. Available at: <https://tv.pgtrk.ru/news/20170509/56864>
14. *Bolee 350 chelovek stali uchastnikami bala «Pobednyj maj»*. Available at: <https://novostipmr.com/ru/node/59858>
15. *Akciya «Zazhigite pamyati svechu» v Rybnice*. Available at: <https://tv.pgtrk.ru/news/20170509/56867>
16. *«Bessmertnyj polk» v Tiraspole*. Available at: <https://tv.pgtrk.ru/news/20170509/56859>

Статья поступила в редакцию 07.06.17

УДК 811.161

Tboeva Z.E., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North Ossetian State Pedagogical Institute (Vladikavkaz, Russia),
E-mail: tbo-zarina@yandex.ru

NATIONAL AND CULTURAL PECULIARITIES OF TRANSLATING ZOONYM HORSE USING NOVEL “GULLIVER’S TRAVELS” BY J. SWIFT AS AN EXAMPLE. The article analyzes the role and responsibilities of an interpreter and questions that arise before him in the course of the work, namely the quality of translation, professional requirements and mistakes, based on the analysis of the novel “Gulliver’s Travels”. The article describes and compares the semantics, pragmatics and symbolism of the hyponym “horse” in English and Russian. The names of animals are presented as a layer of the oldest vocabulary, revealing the characteristic features of the world image of certain peoples. The author examines the translation of zoonym in the novel by J. Swift in order to show the difference in the connotative value of this hyponym and to reveal inaccuracies in the translation that impede the perception of the text and the author’s intention.

Key words: translation, equivalence, adequacy, quality of translation, fiction translation, translation mistake, zoonym, hyponym, zoomorphism, national and cultural peculiarities.

З.Э. Тбоева, канд. филол. наук, доц. каф. английской филологии иностранных языков СОГПИ,
г. Владикавказ, E-mail: tbo-zarina@yandex.ru

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА ЗООНИМА “HORSE” НА ПРИМЕРЕ РОМАНА «ПУТЕШЕСТВИЯ ГУЛЛИВЕРА» ДЖ. СВИФТА

В статье анализируется роль и обязанности переводчика и вопросы, которые возникают перед ним в ходе работы, а именно качество перевода, профессиональные требования и ошибки, на примере анализа романа «Путешествия Гулливера». В статье представлено описание и сравнение семантики, прагматики и символики гипонима «лошадь (конь)» в английском и русском языках. Названия животных представлены как пласт древнейшей лексики, раскрывающей характерные особенности картины мира определенных народов. Автор рассматривает перевод зоонима “horse” в произведении Дж. Свифта с целью показать разницу в коннотативном значении данного гипонима и выявить неточности в переводе, которые препятствуют восприятию текста и авторского замысла.

Ключевые слова: перевод, эквивалентность, адекватность, качество перевода, художественный перевод, переводческая ошибка, зооним, гипоним, зооморфизм, национально-культурная специфика.

Существует три сферы деятельности, в которых «разбирается» каждый человек: педагогика, медицина и кинематограф, в данном случае мы полагаем, что сюда необходимо отнести и искусство перевода. Профессия переводчика – одна из самых недооцененных. В статье Е.А. Княжева, А.Л. Зюзина «Концептуализация качества перевода в обыденном сознании» приводятся данные оценки качества перевода с английского языка на русский участниками интернет-форумов. Полученные сведения позволяют составить некий список профессиональных требований к переводчику, сформулированных любителями литературы жанра фэнтези:

- переводчик должен в совершенстве языками, как иностранным, так и родным;
- он должен быть высоко эрудированным человеком;
- обязан обладать чувством слова и владеть стилем;
- ему следует «иметь помимо профессионального образования, ещё и литературное, и желательнее высшее» [1, с. 162].

В целом, реакция дилетантов в сфере перевода варьируется и может быть как положительной, так и критической в каждом отдельном случае, но общая оценка – преимущественно отрицательная. Помимо необходимости соответствовать столь высоким требованиям, стоит отметить то, что обязанности переводчика все время расширяются и множатся. С развитием компьютерных технологий огромную популярность приобрели игры, а вместе с этим возникла необходимость в квалифицированных переводчи-

ках в данной области. Например, для локализации игры «Готика» перевели более 700 страниц диалоговых текстов, не считая текстов меню, подсказок, советов и так далее [2]. В переводе приходилось учитывать, тот факт, любая передача иноязычного текста всегда связана с одной трудностью: длина фразы на одном языке крайне редко соответствует длине фразы на другом. При этом игроков можно условно разделить на две категории. Одни считают, что переводчик не имеет права на творчество, другие, напротив, уверены, что переводчик просто обязан действовать самостоятельно. К тому же, переводчику игр часто приходится сталкиваться с тем, что данная игра уже выходила в пиратском переводе, задав некий стандарт терминов и имен. И даже если переводчики первой части игры допустили ошибку, а профессионалы передали информацию адекватно, геймеры могут не принять правильный вариант.

Перевод компьютерных игр – новая сфера деятельности, в которой существует своя специфика и проблемы. Однако, специалисты в области перевода в целом и перевода художественной литературы в частности, по-прежнему, вынуждены решать вопросы, такие как: какой перевод можно считать «хорошим», «правильным» и «как надо переводить». Анализируя текст, переводчик отвечает на три вопроса – зачем, что, как? Зачем и кому нужен перевод, кто за него заплатит, кто его будет читать? Что говорится в тексте и что сможет узнать из него читатель? Как достигаются цели текста и как этого добиться средствами переводящего языка?» [3].

По мнению В.В. Сдобникова, качество перевода формируется двумя элементами: адекватностью и эквивалентностью [4, с. 209]. Понятие хороший перевод синонимичен термину «адекватный перевод», который включает в себя три критерия: а) правильная, точная и полная передача содержания оригинала; б) передача языковой формы оригинала; в) безупречная правильность языка, на который делается перевод. Все три компонента адекватного перевода составляют неразрывное единство, и нарушение одного из них неизбежно ведет к нарушению других.

Как известно, литературный перевод отличается особыми требованиями к уровню переводчика. Он предполагает не просто знание языка, но и обладание писательским или поэтическим талантом, который позволит аккуратно передать уникальный слог оригинала. До сих пор в методике обучения переводу нет единой всеми признанной классификации переводческих ошибок, хотя попытки ее создания неоднократно делались. Так, например, И.А. Цатурова и Н.А. Каширина говорят о функционально-содержательных, функционально-нормативных, культурологических ошибках [5, с. 171]. При передаче содержания исходного текста переводчик может допустить ошибки трех видов: искажения, неточности и неясности [6, с. 34]. Следует заметить, что допустимое количество переводческих ошибок – величина относительная, зависящая от характера текста, цели перевода, требований заказчика, возможности последующего редактирования [7, с. 53].

Если обобщить ошибки, совершаемые переводчиками, то можно выделить следующие часто встречающиеся ошибки:

- нарушения при передаче смысла, связанные с неверным пониманием значения слова, смысла высказываний или фрагментов, неверной интерпретацией лексических и логико-коммуникативных структур высказывания,
- нарушения в передаче стилистических или жанровых особенностей текста,
- ошибки, связанные с очевидными нарушениями грамматических и стилистических норм РЯ,
- ошибки, связанные с недостатком фоновых знаний,
- использование в переводе громоздких и трудно воспринимаемых конструкций,
- большое количество буквализмов, что Нора Галь называла серостью, однообразием, стертой, штампом [8, с. 21],
- чрезмерная вольность в адаптации текста к русскому восприятию – другая крайность, делающая перевод недоверенным.

При этом необходимо учитывать, что перед переводчиком стоит подчас невыполнимая задача не просто передачи информации, но и авторского стиля того или иного писателя, а то и поэта. Кроме того, проблема передачи индивидуальных особенностей языка творца неодинаково будет решаться для родственных и неродственных языков. Многие будут зависеть от степени родства языков, отражающегося в сходстве их структуры. Передача при переводе лексико-семантических и грамматических элементов также будет иметь свои характерные особенности [9, с. 101].

Одним из самых значимых произведений эпохи Просвещения является роман Дж. Свифта «Путешествия в некоторые отдаленные страны света Лемюэля Гулливера, сначала хирурга, а потом капитана нескольких кораблей». Это произведение имеет огромное значение для всей мировой литературы. Именно после выхода в свет знаменитых «Путешествий Гулливера» сатирика стали справедливо называть одним из создателей просветительского романа. Владимир Сергеевич Муравьев считал, что прочтение финальной части тетралогии «Путешествия Гулливера» Джонатана Свифта, должно вызвать желание спрятаться под стол и отсутствию такого порыва свидетельствует о непонимании прочитанного [10]. Поднимая вопрос об истории переводов данного литературного произведения на русский язык, то хотелось бы отметить, что первые переводы появились уже в середине XVIII века, а именно в 1772-1773 гг. С тех пор роман Дж. Свифта неоднократно переводился отечественными переводчиками. Несмотря на тот факт, что анализируемое нами произведение переводилось на русский язык несколькими переводчиками в разное время, основным автором перевода является А.А. Франковский. Все варианты романа, издававшиеся в течение всего двадцатого столетия, подвергались корректировке, в них вносились исправления с целью достижения максимальной возможной адекватности перевода. Тем не менее, мы полагаем, что работу над переводом романа на русский язык нужно продолжить в области, касающейся перевода зоонима «horse».

Лингвисты проявляют большой интерес к теории национальных стереотипов, устанавливая взаимосвязь языка и культуры, находясь в поисках того универсального в восприятии действительности носителями различных лингвокультурных традиций. Так, Н.Л. Шамне выделяет два аспекта изучения национальной специфики лексической единицы: первый аспект связан с выделением национально-специфической семемы (семем) в семантической структуре слова; в рамках второго аспекта исследуется наличие национально-специфических компонентов в структуре значений лексических соответствий. [11, с. 173]. Иначе говоря, национально-культурный компонент устанавливается только в значении таких безэквивалентных слов, как «бумеранг» или «окрошка», а вторая точка зрения говорит о воплощении в языке «духа народа».

Так, в четвертой части романа, основными персонажами, с которыми сталкивается герой, являются разумные лошади. Зоонимы являются одними из самых древних пластов лексики, с ними связано, такое явление как тотемизм. Они представляют собой особый мир языка, раскрывающий характерные особенности восприятия окружающей действительности каждым отдельным народом. Фразеологизмы, сравнивающие нас с животными достаточно частотны и помогают понять менталитет того или иного народа, так как в них отражаются определённые типы и эталоны человеческого поведения и отношение к ним.

В нашем сознании уже закреплено определенное восприятие животного как некоего символа, что влияет на наше восприятие информации, тем более представленной в литературе, целью которой является, как и в случае Дж. Свифта, высмеять общественные пороки, и в данном контексте важна передача каждого нюанса.

Говоря об ошибках совершаемых переводчиками, мы упомянули неточности, встречаемые при переводе, связанные с непереведенной или прибавочной информацией в результате работы переводчика, которые не всегда являются ошибками. Все зависит от ценности опущенной или дополнительной информации. Однако мы полагаем, что переводчики, в данном случае А.А. Франковский, уделили недостаточное внимание переводу зоонима «horse», вследствие чего был утрачен пласт коннотативной информации. Данная статья посвящена выявлению национально-культурной специфики языковых единиц «лошадь» и «конь» в русском и английском языках и степени адекватности их перевода в известном произведении.

Имена животных обладают большим оценочным потенциалом, создавая сложный образ понятию большинству из нас. Так, зооним «fox / лис(а)» говорит о хитрости, а «lamb/ягненок» – признак наивной личности. Как известно, конь – одно из самых почитаемых животных в большинстве культур. Это символ интеллекта, силы, проворства, быстроты, плодородия, мужества. Это символ мощи, жизненной силы, а также, в ряде традиций, благородства и красоты [12].

В нашей работе, мы оперируем термином зооморфизм, под которым понимается «переносной, метафорический вариант зоонима, проецируемого на человека, характеризующий и оценивающий его под разными углами зрения». Нас интересуют не зоосемизмы, то есть непосредственное название животного, и зооморфизмы, ассоциации и коннотации, существующие в голове у каждого носителя определенной культуры [13].

В целях раскрытия анализируемого зоонима, мы проанализировали данные толковых словарей С.И. Ожегова, В.И. Даля, Д.Н. Ушакова, Т.Ф. Евремовой. Так, конь тождественен слову «лошадь» и разницы трактовок не наблюдается. Д.Н. Ушаков отмечает, что слово конь – «то же, что лошадь (преимущ. о самце)» [14]. Более того в словаре под редакцией Т.Ф. Евремовой не дается определения слова конь, предлагается только его вариант конек.

Согласно словарю Д.Н. Ушакова конь соотносится с героическим (герой изображен верхом на коне), с военной службой или охотой (седлать коней; лай собак да коней ржанье; на конь (воен.) – кавалерийская команда для посадки на лошадей.), а также является средством передвижения. Данная лексема ассоциируется с резвостью, пылкостью, старательностью, а также верностью (Ретив и смирен верный конь) [14]. Конь подразумевает не просто героя, но победителя (быть на коне) [15]. Д.Н. Ушаков определяет «лошадь» как «домашнее животное, ходящее в упряжи или под седлом». Он также выделяет ее рабочую функцию, остальные значения слова «лошадь» совпадают с лексемой «конь»: транспортное средство/военные функции (верховая, кавалерийская, строевая, алажируемого зооним), единственным

отличием является функция лошади, как средства развлечения (беговая).

Т.Ф. Ефремова говорит о том, что лошадь – «крупное непарнокопытное домашнее животное, используемое для перевозки людей, грузов, на сельскохозяйственных работах» или человек, который «трудится много и напряженно, часто выполняя работу за других» [16].

Определение лошади С.И. Ожегова, как и Ефремовой и Ушакова, достаточно нейтрально и «зоологично». В расчет принимается выражение лошадиное здоровье (перен.: очень крепкое), которому соответствует английское “strong as a horse”. Данные фразеологические единицы являются прекрасной иллюстрацией информации, приводимой Гулливером о гуингнмах: “I have already observed that they are subject to no diseases, and therefore can have no need of physicians” [18, с. 206].

В.И. Даль определяет ареал распространения слова «лошадь» и отмечает, что конь, в отличие от лошади, в первую очередь, верховое животное (Кляча воду возит, лошадь пашет, конь под седлом). Отмечается ассоциация коня со свободой (Счастье не конь (не кляча): хомута не наденешь, или: не взнуздаешь); с доблестью (Счастье на коне, несчастье под конем.) В.И. Даль приводит выражения с лексемой конь, которые чаще ассоциируются с лошадью, а именно пахотные работы (Старый конь борозды не портит. Рабочий конь на соломе, а пустопляс на овсе.) [17]. Лошадь же В.И. Даль считает бесполой «вообще конь; особ. не жеребец и не кобыла» [17].

Таким образом, зооним «конь» в русском языке воспринимается как нечто возвышенное, благородное и престижное. Конь ассоциируется с силой, героизмом, пылкостью, храбростью, в то время как лошадь, в первую очередь, является символом тяжелой, неблагоприятной и неоплачиваемой работы («ломовая/рабочая лошадь»).

Говоря об определении слова “horse”, то оно совпадает со значением слова лошадь в русском языке: “a large solid-hoofed herbivorous ungulate mammal domesticated since prehistoric times and used as a beast of burden, a draft animal, or for riding” [19]. Зооним “horse” в английском языке мужского пола. Мы полагаем, исходя из полученной информации, что в романе «Путешествия Гулливера» необходимо переводить слово horse на русский язык, используя в основном зооморфизм конь, а не лошадь. Национальная специфика зоонима лошадь не передает замысла автора, его намерения продемонстрировать расу сверхсущностей, к которым в русском языке относят поэтического коня, а не прозаическую лошадь. Особую важность и необходимость, на наш взгляд, переводить horse на русский язык гипонимом конь, является английская идиома be on the high horse «важничать, высокомерно держаться». Этот фразеологизм отлично иллюстрирует

отношение гуингнмов к себе как к венцу природы и их высокомерное отношение к Гулливеру.

В первой главе, решение переводчика использовать слово лошадь представляется уместным в связи с английским выражением “a dark horse” и его русским эквивалентом «тёмная лошадка». Герой впервые сталкивается с говорящими лошадьми и обращается к ним “Gentlemen, if you be conjurers, as I have good cause to believe...” [18, с. 171]. Гулливер уверен, что перед ними колдуны, во всяком случае, так А.А.Франковский переводит это слов. Хотелось бы отметить, что слово “conjurer” больше соответствует иллюзионисту, фокуснику, то есть человеку, которые скрывает мастерство обмана за завесой тайны и наводит на ассоциации с идиомой “dark horse is a person who keeps the interests and ideas secret, especially some one who has a surprising ability or skill” [19]. Так, создается невольный каламбур. Мы считаем, что в целом необходимо уделить больше внимание переводу зоонимов в целом.

В самом произведении говорится о том, что слугами становятся те, кто не соответствует высоким стандартам: “that among the Houyhnhnms, the white, the sorrel, and the iron-gray, were not so exactly shaped as the bay, the dapple-gray, and the black; nor born with equal talents of mind, or a capacity to improve them; and therefore continued always in the condition of servants...” [18, с. 193] и слово nag отлично передает эту информацию. Так, становится очевидна ирония автора: идеальные гуингнмы не так уж совершенны, они являются очевидными расистами по отношению к своим соплеменникам, что теряется в переводе.

“There was in it an old steed, who seemed to be of quality; he alighted with his hind-feet forward, having by accident got a hurt in his left fore-foot” [18]. В переводе мы читаем «В повозке сидел старый конь, по видимому, знатная особа...» [20], данный зооним в английском языке трактуется как “horse; especially: a spirited horse (as for war)”, однако переводчик опускает данную информацию, которая приравнивает гостя к почетному генералу и позволяет судить об иерархии в обществе гуингнмов.

В конечном итоге, качество литературного перевода зависит не только от профессионализма переводчика, но и от его добросовестности. Давать общие рекомендации по литературному переводу нет смысла. Каждый текст имеет свои сложности и нюансы, которые требуют индивидуальных решений. Однако, мы, как и В. С. Муравьев полагаем, нет «хороших и плохих переводчиков, есть удачные и неудачные переводы», главное, чтобы перевод был «адекватным». Лучшим руководством для перевода, лично для автора статьи, является высказывание Ивана Алексеевича Бунина о том, что «Не слова нужно переводить, а силу и дух».

Библиографический список

1. Княжева Е.А., Зюзина А. Л. Качество перевода в обыденном сознании. *Язык, Коммуникация и социальная среда*. 2011; 9.
2. Макаренков А. Локализация по-русски. Как переводили «Готику». *Игромания*. 2006; 11 (110).
3. Кашкин В.Б. *Чтение текста для перевода: анализ, понимание интерпретация, прогноз*. Available at: <http://kachkin.narod.ru/KashkinRu.html>
4. Сдобников В.В. *Теория перевода*. – М., 2008.
5. Цатурова И.А., Каширина Н.А. *Переводческий анализ текста*. Санкт-Петербург, 2008.
6. Класен, Е.В. и Обдалова О.А. *Проблема анализа ошибок в художественном переводе (На примере отрывка из повести Марка Твена «Янки из Коннектикута при дворе короля Артура»)*. Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010; 1.
7. Бузаджи Д.М., Гусев В.В., Ланчиков В.К., Псурцев Д.В. *Новый взгляд на классификацию переводческих ошибок*. Москва, 2009.
8. Галь, Нора. *Слово живое и мёртвое*. Москва, 2012.
9. Почепцов Г.Г. О сохранении индивидуального своеобразия подлинника в переводе. *Тетради переводчика*. 1966; 4.
10. Калашникова Елена. Владимир Муравьев. *Русский журнал*. Available at: http://old.russ.ru/krug/20010604_mur.html
11. Шамне Л.Н. *Актуальные проблемы межкультурной коммуникации: учебное пособие*. Волгоград, 1999.
12. *Символы и знаки*. <http://sigils.ru/symbols/kon.html>
13. Багана Ж., Михайлова Ю.С. Фаунонимическая лексика в системе языка и её национально-культурная специфика (на материале лексических единиц «лошадь», «конь», «свинья» в русском, английском и немецком языках). *Научные ведомости. Серия Гуманитарные науки*. 2011; 24 (119).
14. Available at: <http://ushakovdictionary.ru>
15. Available at: <http://www.ozhegov.com>
16. Available at: <http://www.efremova.info>
17. Available at: <http://slovardalja.net>
18. *Swift J. Gulliver's Travels*. Hertfordshire, 1992.
19. merriam webster dictionary
20. Свифт Дж. *Путешествие Лемизля Гулливера в некоторые отдаленные страны света, сначала хирурга, а потом капитана нескольких кораблей*. Донецк – Киев, 2003.

References

1. Knyazheva E.A., Zyuzina A. L. Kachestvo perevoda v obydennom soznanii. *Yazyk, Kommunikaciya i social'naya sreda*. 2011; 9.
2. Makarenkov A. Lokalizaciya po-russki. Kak perevodili «Gotiku». *Igromaniya*. 2006; 11 (110).

3. Kashkin V.B. *Chtenie teksta dlya perevoda: analiz, ponimanie interpretatsiya, prognoz*. Available at: <http://kachkine.narod.ru/KashkinRu.html>
4. Sdobnikov V.V. *Teoriya perevoda*. – M., 2008.
5. Caturova I.A., Kashirina N.A. *Perevodcheskiy analiz teksta*. Sankt-Peterburg, 2008.
6. Klassen, E.V. i Obdalovala O.A. Problema analiza oshibok v hudozhestvennom perevode (Na primere otryvka iz povesti Marka Tvena «Yanki iz Konnektikuta pri dvore korolya Artura»). *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2010; 1.
7. Buzadzi D.M., Gusev V.V., Lanchikov V.K., Psurcev D.V. *Novyy vzglyad na klassifikatsiyu perevodcheskih oshibok*. Moskva, 2009.
8. Gal', Nora. *Slovo zhivoe i mertvoe*. Moskva, 2012.
9. Pocheptov G.G. O sohraneni individual'nogo svoeobraziya podlinnika v perevode. *Tetrad perevodchika*. 1966; 4.
10. Kalashnikova Elena. Vladimir Murav'ev. *Russkij zhurnal*. Available at: http://old.russ.ru/krug/20010604_mur.html
11. Shamne L.N. *Aktual'nye problemy mezhkul'turnoj kommunikatsii*: uchebnoe posobie. Volgograd, 1999.
12. *Simvol i znaki*. <http://sigils.ru/symbols/kon.html>
13. Bagana Zh., Mihajlova Yu.S. Faunonimicheskaya leksika v sisteme yazyka i ee nacional'no-kul'turnaya specifika (na materiale leksicheskikh edinic «loshad'», «kon'», «svin'ya» v russkom, anglijskom i nemeckom yazykah). *Nauchnye vedomosti. Seriya Gumanitarnye nauki*. 2011; 24 (119).
14. Available at: <http://ushakovdictionary.ru>
15. Available at: <http://www.ozhegov.com>
16. Available at: <http://www.efremova.info>
17. Available at: <http://slovardalja.net>
18. Swift J. *Gulliver's Travels*. Hertfordshire, 1992.
19. merriam webster dictionary
20. Swift Dzh. *Puteshestvie Lemi'elya Gullivera v nekotorye otдалennye strany sveta, snachala hirurga, a potom kapitana neskol'kih korablej*. Doneck – Kiev, 2003.

Статья поступила в редакцию 11.06.17

УДК 811. 161.1; 811.512.153

Chugunekowa A.N., Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Senior Fellow, Institute of Humanities Research and Sayano-Altay Turkology, Katanov Khakass State University (Abakan, Russia), E-mail: Chugunekowa@yandex.ru

THE CONCEPT OF "TIME" IN THE PHRASEOLOGY OF RUSSIAN AND KHAKASS LANGUAGES. The phraseological fund of any language occupies an important place in the phraseological units with temporal (time) value. In this article, on the basis of the collected linguistic material the author discusses the features of realization of the concept "time" in phraseological units of Russian and Khakass languages. The work analyzes the phraseological units with the meaning of specific time periods (moment, second, minute, hour, day), which are used as both positive and negative connotations. The paper identifies national cultural characteristics of the concept "time", explicit phraseological units with temporal meaning in the compared languages.

Key words: concept of time, phraseological units with temporal meaning, length of time, Russian and Khakass languages.

А.Н. Чугунекова, д-р филол. наук, доц. Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: Chugunekowa@yandex.ru

КОНЦЕПТ «ВРЕМЯ» ВО ФРАЗЕОЛОГИИ РУССКОГО И ХАКАССКОГО ЯЗЫКОВ

Во фразеологическом фонде любого языка важное место занимают фразеологизмы с темпоральным (временным) значением. В данной статье на основе собранного языкового материала рассматриваются особенности реализации концепта 'время' во фразеологических единицах русского и хакасского языков. Проанализированы фразеологизмы со значением конкретных временных отрезков времени (миг, секунда, минута, час, сутки), которые используются как с положительной, так и с отрицательной коннотацией. Выявлены национально-культурные особенности концепта 'время', эксплицированного фразеологическими единицами с темпоральным значением в сравниваемых языках.

Ключевые слова: концепт 'время', фразеологизмы с темпоральным значением, протяженность времени, русский и хакасский языки.

Проблеме исследования концепта 'время' на материале разных языков уделено большое внимание ученых-лингвистов [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8]. Как справедливо отмечает Щербинина «...каждая культура имеет свой собственный язык времени» [3]. Будет справедливым отметить, что в качестве наиболее распространенных средств вербализации концепта 'время' большинство исследователей признают устойчивые сочетания (фразеологизмы, пословицы, поговорки) [1; 2; 3; 4; 7; 8]. Например, для Л. Б. Савенковой фразеологизм, наряду с лексемой и паремией, является одним из основных средств вербализации концепта, а именно, культурного <...> [8, с. 258].

Основная цель нашего исследования заключается в анализе фразеологических единиц (ФЕ), характеризующих концепт 'время' в русском и хакасском языках, с учетом национально-культурной специфики рассматриваемого концепта.

Фразеологизмы русского языка представлены в толковых, этимологических, фразеологических и других словарях. Хакасские ФЕ также введены в «хакасско-русские лексикографические источники, создание которых началась в начале 20 столетия» [9, с. 8]. Для нашего научного описания фразеологические единицы выписаны из следующих лексикографических источников: Фразеологического словаря русского языка под редакцией А.И. Молоткова [10], Фразеологического словаря современного русского литературного языка под ред. проф. А.Н. Тихонова [11], Краткого хакасско-русского фразеологического словаря Т.Г. Боргояковой [12] и Хакасско-русского словаря под редакцией О.В. Субраковой [13].

Мы предлагаем собственную классификацию фразеологизмов, в интерпретации которых содержится значение временной протяженности от самого малого (*миг*) до наибольшего (*сутки*).

Самый короткий промежуток времени находит свое отражение в фразеологизме **в один миг**. Например: *Все закончилось в один миг*.

Синонимичными ФЕ, характеризующими самый короткий промежуток времени, являются **в мгновение ока**: *В мгновение ока с меня были сняты компас и часы, выхвачены маузер из-за пояса, опустошены карманы* (Г. Линков. Война в тылу врага) [10, с. 240] и **глазом не успел моргнуть**: *Не успел я глазом моргнуть, как он уже здесь*.

В хакасском языке наикратчайший промежуток времени находит свое отражение во ФЕ **нуҕан харах асхалахха, асхан харах нуҕалахха** 'очень быстро, молниеносно (букв. до того, как закрытый глаз открылся, открытый глаз закрылся)' (характерна в основном для текстов устного народного творчества): *Нуҕан харах асхалахха, асхан харах нуҕалахха, читире ойлап килпир* (Алтын Арыҕ) 'Не успел закрытый глаз открыться, открытый глаз закрыться, как крылатый рыжий конь-богатырь до самого высокого белого хребта домчался' [12, с. 50]; *Көрөөн харах нуҕалахха, нуҕан харах асхалахха Алып Хан Хыс чирине сабылып одыр* (АА) 'Не успел смотрящий глаз закрыться, закрытый глаз открыться, как богатырьша Хан Хыс стала возвращаться на свою родину'.

Как видно из примеров, и в русском и в хакасском языках в состав фразеологизма включено слово глаза (хак. – *харах*). Именно в этих фразеологизмах мы находим указание на кратчай-

ший промежуток времени. На наш взгляд, этот промежуток следует называть как 'время между открытием и закрытием глаз'.

Следующей единицей измерения времени, которая во временной протяженности тоже характеризуется как кратчайший отрезок времени, является **секунда**. В русском языке данный отрезок времени представлен достаточно ярко, а в хакасском языке слово '*секунда*' заимствовано из русского языка и, соответственно, употребляется это же слово (т.е. *секунда*): *Пир минутада алтон секунда* 'В одной минуте шестьдесят секунд' [13, с. 457] и др.

Итак, значение 'сейчас же' отражено во фразеологизме **сию секунду**: — *Убирайтесь к черту в сию секунду, куда хотите, а нушный трус!*... (Гарин-Михайловский. Несколько лет в деревне) [10, с. 419].

Значение 'тотчас же, незамедлительно' отражено во ФЕ **в ту же секунду**: — *Из охраны? — услышал негромкий, сиповатый голос... — Да! — тихо сказал Евсей и в ту же секунду сообразил: «Не надо было сознаться»*. (М. Горький) [11, с. 325]. В хакасском языке данное значение передает фразеологизм **ай соонаң**: *Ай соонаң чиде салган* 'Тотчас же примчался'.

Значение 'в самое ближайшее время' отражает фразеологизм **с секунды на секунду**: *С секунды на секунду на этот двор меж дубов начали попадать снаряды* (А.Н. Толстой) [11, с. 326].

Значение 'в точно установленное время' представлено ФЕ **секунда в секунду**: *Девка Маланья была обязана подавать самовар секунда в секунду в известное время* (Мамин Сибиряк) [11, с. 325].

Значение 'на очень короткое время' ярко представлено ФЕ **на секунду**: *Мне давно пора ехать. Я к тебе забежал ведь на секунду* (Лермонтов) [11, с. 325].

Следующая за секундой единица измерения времени — *минута*. Проиллюстрируем примерами из нашего материала ФЕ с компонентом 'минута': *минута в минуту* 'точно в установленное время', в минуту 'в тотчас же', *на минуту* 'на очень короткое время', с *минуты на минуту* 'в самое ближайшее время, вот-вот', *сию минуту* 'немедленно, сейчас же'. Например: — *Выступили точно, минута в минуту — отрывисто сказал полковник...* (Г. Березко. Мирный город); *Девочка бережно оторвала последний, голубой лепесток, на минуту прижала его к глазам, затем разжала пальцы* (В. Катаев. Цветик-семицветик); *Не медля ни минуты, я направился к деревне Ротно* (Г. Линьков. Война в тылу врага) и др. [10, с. 249].

В хакасском языке слово *минута* тоже заимствовано из русского языка. Например, *Чибіргі минут чох он час* 'Без двадцати минут десять' и др.

Важное место во фразеологической системе также занимает единица, в интерпретации которой присутствует промежуток времени равный 60 минутам, и эта мера времени, как и секунда и минута, играет важную роль в жизни человека, т.к. мы работаем, учимся, и наконец, живем, ориентируясь на время в разных его протяженностях.

В хакасском языке для понятия *час* используется эта же лексема (например, *нинче час?* 'который час?', сколько времени?'),

но также имеется лексема *сағат* (например, *нинче сағат?* 'который час?', сколько времени?'), которая в настоящее время не входит в активный словарный запас хакасского языка. В отличие от русского языка, эти две лексемы входят в состав заимствованной лексики: *час* заимствовано из русского языка, *сағат* (также как и в других тюркских языках) — из арабского (ср. например, кирг. *саат* 'час': *саат бешет келдим* 'я прибыл в пять часов' [14, с. 692]).

В русском языке ФЕ с компонентом 'час' характеризуют разный промежуток времени. Например, ФЕ **час в час** передает точно назначенное время, точно установленный срок: *Снова — час в час, минута в минуту является учитель* (В. Бахметьев. Преступление Мартына) [10, с. 515]; **по часам** 'в точно установленное время, в точно определенное время (делать что-либо)': — *А лекарство принимаете? — Да пьет. Все как докторчик говорит, по часам* (Б. Полевой. Сильнодействующее) [10, с. 516]; **тихий (мертвый) час** 'время послеобеденного отдыха': *Шел послеобеденный мертвый (тихий час)...* (Федин. Санаторий Арктур) [10, с. 515]; **час пик** 'время наивысшего напряжения': *В часы пик диспетчер отключил часть предприятий* (Д. Гранин. Искатели) [10, с. 516].

Значение 'постепенно, с течением времени' передает фразеологизм **час от часу**: *Лиза час от часу более нравилась Алексею* (Пушкин. Барышня-крестيانка) [10, с. 516].

Значение 'очень долго' отражает фразеологизм **битый час**: — *Чуть не битый час толкуем, а все попусту* (Мельников-Печерский. На горах) [10, с. 515]; **с часу на час** 'в самое ближайшее время, в ближайшие часы': *С часу на час Сергей ожидал телеграммы* (А. Гайдар. Военная тайна) [10, с. 516].

Что касается меры времени, равной 24 часам, то она в русском языке представлена такими фразеологизмами, как **круглые сутки** 'все 24 часа дня и ночи без перерыва', **денно и ночью** 'все время, постоянно; круглые сутки': *Жизнь на судне круглые сутки идет своим чередом*. (Рыбаков) [11, с. 467]; *Кто-то сказал ему, что крепкий чай обладает свойством высушивать человека. Он стал пить крепкий чай денно и ночью* (И. Потапенко. На действительной службе) [10, с. 135].

В хакасском языке значение 'круглые сутки' передает фразеологизм **хона-түне** (*түне-хона*) 'в течение нескольких дней и ночей' (в большинстве случаев с отрицательной коннотацией). Например: *Хона-түне парарга* 'Идти и днем и ночью'; *Хона-түне поларга* 'И дневать и ночевать' [13, с. 842]; *Син хайдар хона-түне чорчезиң?* 'Ты где так долго ходишь?'.

Таким образом, на основе собранного нами языкового материала можно установить:

- 1) наличие национально-культурной специфики концепта 'время' при его реализации в русском и хакасском языках;
- 2) наибольшее выражение временной протяженности во фразеологии русского языка, по сравнению с хакасским языком;
- 3) в русском языке активная реализация фразеологизмов со значением 'своевременность' и 'пунктуальность'; в хакасской языковой традиции — 'неторопливость', поскольку «чувство времени» у хакасов, на наш взгляд, в большей степени основано на восприятии природных циклов¹.

Библиографический список

1. Солодилова И.А., Вятчина В.Е. *Фразеологизмы со значением «время» в свете лингвокультурных исследований* Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/frazeologizmy-so-znacheniem-vremya-v-svete-lingvokulturnyh-issledovaniy>
2. Игнатъева М.Э. *Отражение времени и пространства во фразеологии русского и английского языков*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Казань, 2004. Available at: <http://www.dslib.net/sravnit-jazykoved/otrazhenie-vremeni-i-prostranstva-vo-frazeologii-russkogo-i-anglijskogo-jazykov.html>
3. Щербина В. Е. *Концепт «время» во фразеологии немецкого и русского языков*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Уфа, 2006. Available at: <http://www.dslib.net/sravnit-jazykoved/koncept-vremja-vo-frazeologii-nemetskogo-i-russkogo-jazykov.html>
4. *Фразеологизмы со значением времени в русской и кыргызской лингвокультурах*. Available at: <https://szh.kz/student/966/frazeologizmy-so-znacheniem-vremeni-v>
5. Шаймухаметова А. Р. *Концепт «время» в русской и английской языковых картинах мира*. Available at: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/philosophy-and-philology-311/linguistics-and-foreign-languages-in-the-world-today-311/7634-the-concept-of-time-in-russian-and-english-language-pictures-of-the-world8>
6. Гасанова М. А., Майорова Г. В. Концепт время в табасаранской языковой картине мира. *Историческая и социально-образовательная мысль*. № 6. 2013 Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-vremya-v-tabasarsanskoj-yazykovoy-kartine-mira>
7. Сегал Н.А. Концепт «время» в современной лингвокультуре: способы вербализации в лексико-семантической системе русского языка. *Учёные записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации»*. Том 27 (66); № 2: 93 – 98.
8. Савенкова Л.Б. Языковое воплощение концепта. *Проблемы вербализации концептов в семантике текста*: Материалы международного симпозиума. Волгоград, 22 – 24 мая 2003 г.: в 2 ч. Ч. 1. Научные статьи. Волгоград: Перемена, 2003: 258 – 264.

¹ См. статью: Чугунекова А.Н. Лексические средства выражения категории времени в хакасском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. № 6 (60): в 3-х ч. Ч. 2. С. 168-171.

9. Боргоякова Т.Г. *Хакасская фразеология: учебно-методический комплекс по дисциплине*: учебное пособие. Абакан: Издательство ФГБОУ ВПО «Хакаский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», 2014: 156.
10. *Фразеологический словарь русского языка*: Свыше 4 000 словарных статей. Л.А. Войнова, В.П. Жуков, А.И. Молотков, А.И. Федоров; Под ред. А.И. Молоткова. 4-е изд., стереотип. Москва: Рус. яз., 1986.
11. *Фразеологический словарь современного русского литературного языка*. Под редакцией проф. А.Н. Тихонова. Сост. А.Н. Тихонов, А.Г. Ломов, А.В. Королькова. Справочное издание: в 2 т. Т. 2. Москва: Флинта: Наука, 2004.
12. Боргоякова Т.Г. *Краткий хакасско-русский фразеологический словарь*. Изд. 2-е, стереотипное. Абакан: Издательство Хакаского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, 2000.
13. *Хакасско-русский словарь = Хакас-орыс сѳстик*. Новосибирск: Наука, 2006.
14. *Кыргызско-русский словарь = Кыргызча-орусча сѳздук*: 40 000 слов. Под ред. К. К. Юдахина. – изд. 4-ое Б.: «Улуу Тоолор», 2015.

References

1. Solodilova I.A., Vyatchina V.E. *Frazeologizmy so znacheniem «vremya» v svete lingvokul'turnyh issledovaniy* Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/frazeologizmy-so-znacheniem-vremya-v-svete-lingvokulturnyh-issledovaniy>
2. Ignat'eva M. E. *Otazhenie vremeni i prostranstva vo frazeologii russkogo i anglijskogo yazykov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Kazan', 2004. Available at: <http://www.dslib.net/sravnit-jazykov/koncept-vremya-vo-frazeologii-nemeckogo-i-russkogo-jazykov.html>
3. Scherbina V. E. *Koncept «vremya» vo frazeologii nemeckogo i russkogo yazykov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Ufa, 2006. Available at: <http://www.dslib.net/sravnit-jazykov/koncept-vremya-vo-frazeologii-nemeckogo-i-russkogo-jazykov.html>
4. *Frazeologizmy so znacheniem vremeni v russkoj i kyrgyzskoj lingvokul'turah*. Available at: <https://szh.kz/student/966/frazeologizmy-so-znacheniem-vremeni-v>
5. Shajmuhametova A. R. *Koncept «vremya» v russkoj i anglijskoj yazykovykh kartinah mira*. Available at: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/philosophy-and-philology-311/linguistics-and-foreign-languages-in-the-world-today-311/7634-the-concept-of-time-in-russian-and-english-language-pictures-of-the-world8>
6. Gasanova M. A., Majorova G. V. *Koncept vremya v tabasaranskoj yazykovoj kartinah mira. Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*. № 6. 2013 Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-vremya-v-tabasaranskoj-yazykovoy-kartine-mira>
7. Segal N.A. *Koncept «vremya» v sovremennoj lingvokul'ture: sposoby verbalizacii v leksiko-semanticheskoy sisteme russkogo yazyka. Uchenye zapiski Tavricheskogo nacional'nogo universiteta im. V.I. Vernadskogo. Seriya «Filologiya. Social'nye kommunikacii»*. Tom 27 (66); № 2: 93 – 98.
8. Savenkova L.B. *Yazykovoe voploschenie koncepta. Problemy verbalizacii konceptov v semantike teksta: Materialy mezhdunarodnogo simpoziuma. Volgograd, 22 – 24 maya 2003 g.: v 2 ch. Ch. 1. Nauchnye stat'i. Volgograd: Peremena, 2003: 258 – 264.*
9. Borgoyakova T.G. *Hakasskaya frazeologiya: uchebno-metodicheskij kompleks po discipline: uchebnoe posobie*. Abakan: Izdatel'stvo FGBOU VPO «Hakasskij gosudarstvennyj universitet im. N.F. Katanova», 2014: 156.
10. *Frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka*: Svysh 4 000 slovarnykh statej. L.A. Vojnova, V.P. Zhukov, A.I. Molotkov, A.I. Fedorov; Pod red. A.I. Molotkova. 4-e izd., stereotip. Moskva: Rus. yaz., 1986.
11. *Frazeologicheskij slovar' sovremennoho russkogo literaturnogo yazyka*. Pod redakciej prof. A.N. Tihonova. Sost. A.N. Tihonov, A.G. Lomov, A.V. Korol'kova. Spravochnoe izdanie: v 2 t. T. 2. Moskva: Flinta: Nauka, 2004.
12. Borgoyakova T.G. *Kratkij hakassko-russkij frazeologicheskij slovar'*. Izd. 2-e, stereotipnoe. Abakan: Izdatel'stvo Hakasskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.F. Katanova, 2000.
13. *Hakassko-russkij slovar' = Hakas-orys sѳstik*. Novosibirsk: Nauka, 2006.
14. *Kyrgyzsko-russkij slovar' = Kyrgyzcha-oruscha sѳzduk*: 40 000 slov. Pod red. K. K. Yudahina. – izd. 4-oe B.: «Uluu Toolor», 2015.

Статья поступила в редакцию 07.06.16

УДК 811

Shaklein V.M., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Russian Language and Teaching Methodology, Russian University of Peoples' Friendship (Russia, Moscow), E-mail: shaklein_vm@pfur.ru

Lou Uisa, postgraduate, Department of Russian Language and Teaching Methodology, Russian University of Peoples' Friendship (Russia, Moscow), E-mail: luyuxia521@gmail.com

Mikova S.S., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Language and Teaching Methodology, Russian University of Peoples' Friendship (Russia, Moscow), E-mail: mikova_ss@pfur.ru

THE BIBLICAL IDIOM “THE PRODIGAL SON” IN THE ASPECT OF CHINESE CULTURE. The Biblical idiom “the prodigal son” from the Gospel of Luke is used all over the world. It is translated into Chinese as one word “lang zi”. On the one hand, the two phrases are equivalent in the aspect of inner form, which is associated with the plot of the parable (the younger son left his father's house, went to a distant land wandering, squandering his fortune). The internal form of the idiom “the prodigal son” in the Russian language has two meanings embodied in the word “prodigal”. The Chinese word “lang zi” has an internal form based on the meaning of the definition of the character “lang”. A comparative analysis of the Russian phrase “prodigal son” and the Chinese word “lang zi” shows that there are similarities and differences between them. The reasons for the differences are that, on the one hand, their sources are different: the biblical idiom “the prodigal son” in the Russian language dates back to the Bible, or is associated with the story of the Bible, and the “lang zi” is a Chinese native word. It is taken from the Chinese language to reflect the story of the biblical parable. On the other hand, the meanings associated with the Bible are not enshrined in the word “lang zi”, which is because the Christian culture is not widespread in the traditional Chinese linguistic and culture.

Key words: biblical idiom, prodigal son, Lang zi, inner form, language and culture.

В.М. Шаклеин, д-р филол. наук проф., зав. каф. русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов, г. Москва, E-mail: shaklein_vm@pfur.ru

Лу Юйся, аспирант каф. русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов, г. Москва, E-mail: luyuxia521@gmail.com

С.С. Микова, канд. филол. наук, доц. каф. русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов, г. Москва, E-mail: mikova_ss@pfur.ru

БИБЛЕЙСКИЙ ФРАЗЕОЛОГИЗМ «БЛУДНЫЙ СЫН» В АСПЕКТЕ КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ

Библейский фразеологизм «блудный сын» из сюжета Евангелия от Луки известен во всем мире. Он передается в китайском языке одним словом «лан цзы». Между ними, с одной стороны, существуют эквиваленты исходя из внутренней формы, которая связана с признаком сюжета притчи (младший сын покинул дом отца, отправился в далекий край бродяжничать, про-

матал свое состояние). Внутренняя форма фразеологизма «блудный сын» в русском языке имеет два значения, заключенные в слове «блудный». Китайское слово «лан цзы», использованное в Библии на китайском языке имеет внутреннюю форму, основанную на значении в определении иероглифа «лан». Сопоставительный анализ русского оборота «блудный сын» и китайского слова «лан цзы», использованного для выражения сюжета притчи из Библии на китайском языке, показывает, что между ними существуют и сходства, и различия. Причины существующих различий состоят в том, что, с одной стороны, источники их разные: библейский фразеологизм «блудный сын» в русском языке восходит к Библии, или связан с сюжетом Библии, а «лан цзы» является собственным словом китайского языка. Оно взято из китайского языка, чтобы отразить сюжет библейской притчи. С другой стороны, значения, связанные с Библией, не закреплены в слове «лан цзы». Это объясняется тем, что христианская культура не получила большого распространения в китайской традиционной лингвокультуре.

Ключевые слова: библейский фразеологизм, блудный сын, лан цзы, внутренняя форма, лингвокультура.

Актуальностью в настоящее время характеризуются кросс-культурные исследования, призванные установить особенности отражения действительности в национальных фразеологических картинах мира: «There is, however, no global theory of phraseology, in the sense that the origin of set phrases, their relative importance in language and their interaction with syntax, semantics and pragmatics remain largely controversial. If set phrases turn out to be a major aspect of language, both for their frequency and their semantic connections, a subtheory of language must be developed to explain them» [1]. Русская лингвокультура тесно связана с православием, духовной основой которого является Библия. Как отмечает В.М. Мокиенко, «язык Библии оказал огромное влияние на формирование литературных языков многих народов, в том числе и славянских, издревле приобщенных к христианской культуре» [2]. Кроме того, «влияние лингвокультурного содержания языка на этническое мышление в пределах одного языка означает обусловленность этнической мысли» [3], неслучайно многие библейские фразеологизмы, зафиксированные в русском языке, отражают русскую лингвокультуру.

Библейская фразеология обладает рядом специфических черт: «We can identify the biblical phraseological units in the following way: they are quite regular, can be reproduced in speech and are connected with the Bible, retaining the expressiveness and emotional characteristics, as well as metaphorical, symbolic and allegorical characteristics» [4]. Как и другие фразеологизмы, библейские фразеологические единицы обладают национально-культурным компонентом: «It is generally agreed that multi-word units, or phrasemes, may be 'culturally marked' to a significant extent, more so than single word units» [5]. Однако среди них можно выделить и те, которые отличаются в той или иной степени универсальностью значения. К таким фразеологизмам можно отнести фразеологизм «блудный сын».

Притча о блудном сыне из евангельского сюжета, широко распространена в разных жанрах русского и мирового искусства. Так, всему миру известна картина Рембрандта «Возвращение блудного сына». Кроме того, «притча о блудном сыне – один из самых распространенных сюжетов в литературе» [6]. Образ блудного сына нашел отражение во многих литературных произведениях, например, в повести А.С. Пушкина «Станционный смотритель», повести Н.В. Гоголя «Тарас Бульба», поэме М.Ю. Лермонтова «Мцыри», романе В. Гюго «Отверженные» и т.д. Опубликованы работы, посвященные анализу образов блудного сына в литературе [7]. В статье М.И. Рыбаловой исследуется библейский фразеологизм «блудный сын» в психолингвистическом, ассоциативном аспектах. Автор отмечает, что «сфера применения евангелизма *блудный сын* достаточно широка, его переносные значения активно функционируют в языке» [8]. Библейский фразеологизм «блудный сын» как один из классических библейских фразеологизмов часто приводится в разных работах, посвященных исследованию библейских фразеологизмов. Например, в работе А. Бириха, И. Матешича библейский фразеологизм «блудный сын» и его древнерусская форма иллюстрированы, отмечается, что «формирование тех фразеологических единиц, не представленные данным лексическим составом в Библии, также началось уже в древнерусской книжности» [9]. В.Г. Гак сравнивает библейский фразеологизм «блудный сын» в русском языке с французским, немецким, чтобы показать, что «многие БФ характеризуются расхождениями во внутренней форме» [10]. В статье А.В. Григорьева автором указывается точка зрения В.Г. Гака – «в русском и европейских языках нет полного соответствия в плане объема, состава, формы и смысла библейских фразеологизмов», отмечается, что «действительно, в русском языке представлено выражение блудный сын, во французском языке – le fils prodigue «сын-расточитель», а в немецком – Der verlorene Sohn «сын был потерян для отца»» [11]. И.В. Кузнецова сопоставляет библейский фразеологизм «блуд-

ный сын» со значениями в других языках, чтобы показать, что «неполные эквиваленты имеют и тождество структуры при частичном тождестве компонентов...» и «здесь в разных языках в качестве основы номинации избираются различные черты одного сюжета...» [12]. Необходимо отметить, что сопоставление библейских фразеологизмов в разных языках представляют интерес для исследователей. Однако их сопоставление в русском и китайском языках с лингвокультурологической точки зрения до сих пор практически не рассматривалось.

В различных языках факты окружающей действительности обозначаются по-разному... факт, обозначенный в разных языках, испытывает влияние особых этнических образов мышления, присущих различным языкам. В связи с тем, что «русская и китайская культура имеют разные истоки и основы... и в формировании русской национальной культуры важную роль сыграло христианство (православие), китайская же культура опирается на даосизм, буддизм, конфуцианство» [13], то библейские элементы стали неотъемлемой частью русского языка, в отличие от китайского языка, где их использование более ограничено. Тем не менее библейские фразеологизмы, в частности, библейский фразеологизм «блудный сын» в русском языке можно рассматривать в аспекте китайской лингвокультурной традиции.

Анализ вышеназванного фразеологизма показывает, что он имеет некоторое соответствие в китайском языке. Это связано в том числе и с тем, что «значение БФ может быть тесно связано с внутренней формой (мотивирующим образом) выражения и / или с каким-либо фрагментом библейского текста, отражающим соответствующий эпизод данного сюжета, наиболее существенный в семантике этого оборота» [14].

Проанализируем источник оборота «блудный сын». Данный библейский фразеологизм восходит к известной притче Иисуса о блудном сыне. Отец выдал младшему сыну по его просьбе причитающуюся ему часть наследства. «По прошествии немногих дней младший сын, собрав всё, пошёл в дальнюю сторону и там расточил имение своё, живя распутно. Когда он прожил всё, настал великий голод в той стране, и он начал нуждаться; и пошёл, пристал к одному из жителей страны той, а тот послал его на поля свои пасти свиней; он рад был наполнить чрево своё рожками, которые ели свиньи, но никто не давал ему. Придя же в себя, сказал: сколько наёмников у отца моего избыточествуют хлебом, а я умираю от голода! Встану, пойду к отцу моему и скажу ему: отче! Я согрешил против неба и пред тобою и уже не достоин называться сыном твоим; прими меня в число наёмников твоих. Встал и пошёл к отцу своему. И когда он был ещё далеко, увидел его отец его и сжалился; и, побежав, пал ему на шею и целовал его» (Евангелие от Луки. Гл. 15. 14 – 20). Когда сын произнёс свои покаянные слова, «отец сказал рабам своим: принесите лучшую одежду и одените его, и дайте перстень на руку его и веселитесь, ибо этот сын мой был мёртв и ожил, пропадал и нашёлся. И начали веселиться» (Евангелие от Луки. Гл. 15: 22 – 25).

«Почитание родителей в те времена являлось одной из ветхозаветных заповедей («почитай отца твоего и мать твою», Исх. 20: 12), а нарушение её – уход от отца – считалось тяжким грехом. Поэтому совершенно непостижимым казался описанный в притче поступок отца. Однако образы этой притчи содержат метафорическое уподобление отношений Господа и человека отношениям отца и сына. Аллегорический же смысл притчи интерпретируется следующим образом: блудный сын – это грешник, возвращение его – покаяние, отец – всепрощающий Господь» [14]. Значения библейского фразеологизма «блудный сын» тесно соотносятся с сюжетом данной притчи.

Библейский фразеологизм «блудный сын» соответствует китайскому слову «浪子» (лан цзы), использованному в Библии на китайском языке, которое состоит из двух иероглифов: лан и цзы. В китайской словарной лексике выражения с словом «浪子» (лан цзы) имеются «浪子回头» (возвращение лан цзы) и «浪子回

头金不换» (вернувшегося лан цзы и на вес золота не променять). В этих выражениях существует всеобщий иероглиф «浪» (лан), который в китайском словаре обозначает 1) существ. волна; 2) что-то колеблющееся как волна; 3) отсутствие ограничения, недисциплинированный; 4) диалект, глагол, бродить, шататься; 5) фамилия «лан» [15]. Именно значения 3) и 4) являются внутренней формой библейского фразеологизма «блудный сын» в русском языке, то К.Н. Дубровина, в первую очередь, указывает на два значения в определении блудный. «Первое связано с глаголом *блуждать* ('скитаться, сбившись с пути'), т. е. блудный – это блуждающий, скитающийся по белу свету, ищущий свой путь' (в том числе и духовный). Второе значение восходит к глаголу *блудить* ('распутничать, развратничать'), следовательно, блудный – это и 'ведущий распутный образ жизни, потерявший нравственные ориентиры'. Именно эти два значения блудного являются внутренней формой (мотивирующим образом) БФ блудный сын» [14, с. 84]. Согласно В.Г. Гак, «внутренняя форма есть признак предмета, положенный в основу наименования» [10, с. 62]. Можно сказать, что китайское слово «лан цзы» в Библии и библейский фразеологизм «блудный сын» в русском языке имеют эквивалентную внутреннюю форму с признаками – «младший из притчи оставил отчий дом, *отправился бродяжничать, промотал свое состояние*» [там же]. Однако, проследя до истоков китайского слова «лан цзы», следует отметить, что оно восходит к собственной китайской лексике. Слово «лан цзы» имеет в китайском словаре несколько значений: бездельник, молодой человек, который бьет баклуши; бродяга; человек очаровательный, который имеет свободный, вольный, безудержный характер [16].

Библейским фразеологизмам «блудный сын» включает в себя четыре значения.

Первое значение фразеологизма «блудный сын» – это «непочтительный сын, вышедший из повиновения отцу и покинувший родительский дом; человек, порвавший с семьей в поисках иных занятий, новой среды и т.п. (вместо семьи, родительского дома, могут выступать какой-либо коллектив, группа, сообщество)» [14, с. 84]. В китайской лингвокультуре почитание родителей является одной из традиционных добродетелей китайского народа. Как говорит Конфуция: «夫孝，德之本也» (сыновняя почтительность «сяо» по-китайски) лежит в основе всех добродетельных поведений). В китайской лингвокультуре также распространяется поучение древних: «百善孝为先» (из всех моральных принципов самое важное – это почитание родителей). Нарушение норм «сяо» считалось тяжчайшим преступлением. Непочтительный сын называется «不孝子» (бу сяо цзы) по-китайски. Справедливы слова Конфуция: «父母在，不远游，游必有方» (Пока родители живы, не отлучайся далеко, а если отлучишься, то им должно быть обязательно известно твое направление). Следовательно, библейский фразеологизм «блудный сын», указывающий на человека, не повинующегося или идущего против воли родителей, покинувшего родительский дом, с позиции китайской лингвокультуры может пониматься как *бу сяо цзы*.

Второе значение библейского фразеологизма «блудный сын» – «Беспутный, нравственно нестойкий человек» [14, с. 85]. К.Н. Дубровина отмечает, что «данное значение тесно связано с внутренней формой оборота, со вторым ее аспектом, а также соотносится с соответствующим фрагментом притчи: «... младший сын, собрав всё, пошёл в дальнюю сторону и там *распустил* имение свое, *живя распутно*» (Лук. 15: 13)» [14, с. 85]. В китайской лингвокультуре, одно из значений лан цзы – это беспутный человек, который бьет баклуши. Соответственно, оно связано с внутренней формой, то есть, «отсутствием ограничения, недисциплинированностью». Например, в китайском романе «Чуан Йе Ши» автор пишет: «但可怜的素芳，不幸她爹赵得财旧社会是黄堡镇上有名的浪子，把她爷留下的一份子殷实家业，毫不惋惜地抽进大烟葫芦里去了» (Но бедная Су Фан печальна, потому что ее отец Чжао Дэйцай, бывший в старом обществе известным *лан цзы* в городке Хуанбао, без всякого сожаления потратил все семейное состояние, доставшееся от бабушки на опиум) (柳青《创业史》第一部第二十一章). Этот пример говорит о том, что лан цзы и блудный сын имеют одинаковую черту характера – расточительность. Кроме того, в китайском языке существует также специальное слово для выражения расточителя – это «败家子» (бай цзя цзы). Для подтверждения эквивалентности значения фразеологизма «блудный сын» и слова «лан цзы» – беспутный, нравственно нестойкий человек приведен еще пример из известного китайского романа «Путешествие на запад»: «街衢中有几个无事闲游的浪子，见猪八戒嘴长，沙和尚脸黑，孙行者眼红，都拥簇簇的争看»

(На проспекте несколько бездельников *лан цзы*, замечая, что у Чжу Бацзе длинный нос, у Ша Уцзина черное лицо, у Сунь Укуна красивые глаза, стали толпиться, чтобы на их посмотреть) (《西游记》第九十一回).

Кроме вышеприведенного значения, следует отметить, что в китайском «лан цзы» имеется еще одно значение – выдающийся и по внешности очаровательный человек, который имеет свободный, буйный характер. Наличие данного значения в определении «лан цзы» не случайно, потому что оно непосредственно связывается с той же самой внутренней формой, которая основана на значении «лан» – отсутствие ограничения, недисциплинированностью). Например, в исторической летописи «Саньчао бэймэн хойбиань» Сун Мэнсинь из династии Сун написал: «韩之纯，轻薄不顾士行之人也，平日以浪子自名，喜嬉娼家，好为淫嫖之语» (Хань Чжичунь – человек, который ведет себя как ветреный, неблагодарный муж, называет себя *лан цзы*, любит забавляться в публичном доме, говорить непристойные слова.) (宋·徐梦莘《三朝北盟会编》卷二二六). В романе «Речные заводи» встречается предложение: «佳人意村夫俏，红粉无心浪子村» (Если какая-то прекрасная девушка имеет привязанность к одному человеку, который, хотя и одет как крестьянин, он ей кажется привлекательным, а если у нее нет чувства любви к человеку, который, хотя одет великолепно как *лан цзы*, то в ее глазах он крестьянин) (《水浒传》第二一回). В произведении Чжен Гуанцзу «Цзяньнью Лихунь», жившего в эпоху Юаньской династии, написано: «那王秀才生的一表人物，聪明浪子，论姐姐这个模样，正和王秀才是一对儿» (Сюйцан Вань родился красивым, умным *лан цзы*, по внешности сестры, как раз с ним идеальная пара будет) (元·郑光祖《倩女离魂》第一摺). В романе «Речные заводи», указывая на персонаж Яньцзин, автор Ши Найань пишет: «亦且此人百伶百俐，道头知尾……北京城里人口顺，都叫他做浪子燕青» (К тому же, этот человек сообразительный, как только начинают говорить, он уже скажет конец... Люди в Пекине ласково называют его *лан цзы* Яньцзин.) (《水浒传》第二一回). Эти примеры показывают, что человек, которого называют лан цзы, может быть человеком популярным, радостным, в целом, положительным персонажем.

Третье значение в библейском фразеологизме «блудный сын» – «человек, раскаявшийся в своих заблуждениях и грехах после постигших его неудач» [14, с. 84]. В китайской лингвокультуре существует несколько аллегорических преданий, на основе которых рождаются выражения, имеющие подобное значение в рассматриваемом фразеологизме «блудный сын», как «возвращение лан цзы» и «с раскаянием вернувшегося ланцзы и на вес золота не променять». Последнее выражение нашло отражение в китайском фольклоре.

Выражение «浪子回头金不换» (с раскаянием вернувшегося лан цзы и на вес золота не променять) включает в себя не только основное значение в библейском фразеологизме «блудный сын» – «раскаявшийся человек в своих заблуждениях и грехах после постигших его неудач» [14, с. 85], но и дополнительное значение – человек, который раньше не стоял на праведном пути, заслуживает больше уважения, когда он меняется, выступает на лучший путь. Например, в произведении Ли Юя «Двенадцать зданий» (эпоха династии Цина) говорится: «俗话说得好：浪子回头金不换。但凡走过邪路的人，归到正路上，更比自幼学好的不同，叫做大悟之后，永不再迷» (Как говорится: «с раскаянием вернувшегося лан цзы и на вес золота не променять»). Всякий человек, который возвращается на правильный путь с неправильного отличается от того, кто научился хорошему с детства, – после глубокого размышления он больше не будет заблуждаться (清李渔《十二楼》第四回). Рассмотрим еще два примера из национального корпуса китайского языка: «通过这些活动，让人犯回顾自己的过去，忏悔自己所犯的罪行，启发他们浪子回头，再造人生» (Эти мероприятия могут заставить преступников оглянуться на свое прошлое, раскаяться в совершенных ими преступлениях, вдохновить их возвращаться на правильный путь как *лан цзы*, который поворачивает голову назад и воссоздает свою жизнь). «而王思琴觉得，作为一名人民警察，要爱憎分明，对犯罪分子要狠，而对那些愿意回头的浪子，更要奉献爱心» (По словам Ван Эньчинь, народной полиции следует четко определять грань между любовью и ненавистью, надо жестко относиться к преступникам, что же касается тех *лан цзы*, которые желают раскаяться и исправиться, то нужно отдать им свое заботливое сердце). В китайской лингвокультуре также существуют несколько выражений, которые обозначают то же самое: «с раскаянием вернувшегося лан цзы и на вес золота не променять». Например, в исторической литературе в доцинский период «Цзо-чжуань, 2-ой год Сюаньгуна» написано: «人谁无过？过而能改，善莫大焉» (Кто не совершал

ошибки? *Исправление неправильного – это величайшее благо*) (先秦《左传·宣公二年》). В произведении Лю Сиана приводится афоризм: «*过而改之，是犹不过也*» (*Тот, кто сделал ошибки и их исправил, как будто никогда их не совершал*) (汉·刘向《说苑·君道》) [17].

Четвёртое значение в библейском фразеологизме «блудный сын» – «кто-либо долго отсутствовавший и наконец вернувшийся» [14, с. 84–86]. К.Н. Дубровина приводит в качестве примера: «Блудная дочь вернулась к родным осинам. Говорят, сразу по возвращении пошла она [Светлана Аллилуева] к Кремлёвской стене поклониться папиному праху и оставила у могилы его цветы (В.Н. Войнович. Антисоветский Советский Союз)» [14, с. 86]. В некоторой степени это похоже на последнее значение в китайском слове «лан цзы», т.е. «бродяга», который покидает родные края. Например, в произведении «Хай Янь, Да Фо Си» Чжен Чженьдо говорится: «*呵，我们那些无信仰者，终将如浪子似的，如秋叶似的萎落在漂流在外面么？*» (Эх, мы такие неверующие – рано или поздно, будем такими же как, лан цзы, увядающими и бродящими по свету, как осенние листья?) (郑振铎《海燕·大佛寺》). «*作为运动员，王立彬“老”了；漂泊了多年，他也累了，或许有一天，饱尝漂泊之苦的篮坛“浪子”会踏上回家之路，凭他全面的球技，多年征战的经验及闯荡的经历，定会是一位好教练*». (Как один спортсмен, Ван Либинь «постарел»; скитаясь много лет, он устал. Однажды, может быть, этот в сфере баскетбола лан цзы, который пострадал от блуждающей боли, будет вступать на путь домой, с его всесторонней способностью к баскетбольной технике и многолетним накопленным боевым опытом он непременно станет лучшим тренером) [18]. С этой точки зрения, можно сказать, что лан цзы в китайском языке имеет аналогичное значение, которое выражается как слово «游子» (Йо цзы), которое обозначает человека, покидающего родной дом или долго живущего на чужбине. Например, строчки из древнекитайских стихов «Йо цзы Инь» поэта Мэн диао из династии Тан «*慈母手中线，游子身上衣。临行密密缝，意恐迟迟归*» (Ниткой и иголкой на руках у любящей мамы, шиты одежды у Йо цзы. Перед отправлением шьёт плотно, только боится, что вернется поздно). (唐·孟郊《游子吟》) «*阔别故乡32年了，哪个游子不思乡！*» (Отсутствуя на родине 32 года, какой Йо цзы может не скучать по родном крае) (национальный корпус китайского языка). От этого следует, что в данном значении, библейский фразеологизм «блудный сын» и «лан цзы» не тождественны. Лан цзы может быть долго отсутствовавшим, но информация о том, что наконец он стал вернувшимся само слово не скажет.

Заключение. Библейский фразеологизм «блудный сын» имеет собственный источник. Его значения соотносятся с сюжетом Библии. В аспекте китайской лингвокультуры блудный сын, в целом, может восприниматься как лан цзы. Однако из-за того, что русский оборот «блудный сын» и китайское слово «лан цзы» зародились в разных лингвокультурах, между ними существуют те или иные семантические различия, которые можно представить в следующей таблице.

Первое значение в определении библейского фразеологизма «блудный сын» – непочтительный сын, отражён в китайском эквиваленте «бу сяо цзы», значение которого отсутствует в китайском слове «лан цзы».

Второе значение в библейском фразеологизме «блудный сын» – беспутный, нравственно нестойкий человек. Стилистически он несёт отрицательную коннотацию. В семантике слова «лан цзы» имеется не только такое же значение, к нему добавляется дополнительное – человек, который выглядит очаровательно, обладает свободолюбивым, буйным характером, имеет

положительную оценку. В определении «лан цзы» существуют эти два значения, которые обладают противоположной стилистической окраской, потому что они оба непосредственно связываются с внутренней формой лан цзы – человек без ограничения, недисциплинированный, которого можно понимать по-разному. С одной стороны, это может быть беспутный, нравственно нестойкий человек, с другой, – он может быть нравственно свободным человеком. А тот, кто имеет свободолюбивый, буйный характер, в целом необычный, выдающийся человек. Вместе с тем, человек со свободолюбивым характером имеет богатую личную жизнь, которую имеет человек с очаровательной внешностью.

Третье значение в библейском фразеологизме «блудный сын» – человек, раскаявшийся в своих заблуждениях и грехах после постигших его неудач. В данном значении, «блудный сын» и китайское слово «лан цзы» не одинаковые. Лан цзы может обозначать человека, заблудившегося и совершившего грехи. Оно связано также с внутренней формой – человек, неограниченный, недисциплинированный. Но следует иметь в виду, что семантика «раскаявшийся» в слове «лан цзы» отсутствует. Для выражения третьего значения в библейском фразеологизме «блудный сын», китайцы говорят «лан цзы, повернувший голову назад» [19].

Блудный сын может быть еще человеком, долго отсутствовавшим и, наконец, вернувшимся – это четвертое значение в данном обороте. С позиции китайской лингвокультуры первая половина значения выражения «долго отсутствовавший человек» можно воспринимать как лан цзы, потому что это может быть человек, покинувший родину и бродивший в чужих краях. Но вторая половина данного значения оборота «блудный сын», т.е. – наконец вернувшийся – в слове лан цзы не найдется.

Все вышеизложенное позволяет сделать, возможно, небесспорный вывод, что хотя китайское слово «лан цзы» и библейский фразеологизм «блудный сын» в русском языке использованы для выражения одинаковой притчи из Библии, но такие значения, непосредственно связанные с ее сюжетом, как «непочтительный сын», «раскаявшийся в своих заблуждениях и грехах после постигших его неудач» существуют в определении оборота «блудный сын» в русском языке, и отсутствуют в семантике китайского слова «лан цзы». Такое явление, по всей видимости, объясняется нами двумя причинами. По происхождению русский оборот «блудный сын» восходит к Библии. Китайское же «лан цзы» родом из собственной лексики китайского языка. Иначе говоря, оборот «блудный сын» взят русским языком из сюжета Библии, а слово «лан цзы» взято непосредственно из китайского языка для выражения библейского сюжета. Христианство оказало гораздо больше влияние на русскую культуру. Несмотря на то, что в последние годы христианство активно распространяется и в Китае, китайская лингвокультура с давних времен находится под глубоким влиянием конфуцианства, даосизма и буддизма.

Таким образом, значения, которые связаны с притчей из Библии не закрепляются в китайском «лан цзы». Можно предположить, что, несмотря на недостаточную представленность библейских фразеологизмов в словарном составе китайского языка, содержащийся в них скрытый или аллегорический смысл, тем не менее, может интерпретироваться в аспекте китайской лингвокультуры. Следовательно, возможно, дальнейшее исследование этого и других библейских фразеологизмов с точки зрения китайской лингвокультуры, что позволит глубже проникнуть в менталитет носителей китайской лингвокультурной традиции.

Таблица 1

Семантические различия оборота «блудный сын»

Значение	Блудный сын	Лан цзы
непочтительный сын	+	-
беспутный, нравственно нестойкий человек	+	+
человек очаровательный, который обладает свободолюбивым, буйным характером	-	+
человек, раскаявшийся в своих заблуждениях и грехах после постигших его неудач	+	-
человек, долго отсутствовавший и наконец вернувшийся	+	-

Библиографический список

1. Colson J.-P. Cross-linguistic phraseological studies. An overview. *Phraseology. An interdisciplinary perspective*. Amsterdam. 2008: 191 – 206.
2. Мокиенко В.М., Лилич Г.А., Трофимкина О. *Толковый словарь библейских выражений и слов*. Санкт-Петербург, 2010.
3. Шаклеин В.М., Микова С.С. *Лингвокультурное содержание языка*: монография В.М. Шаклеин, С.С. Микова. Москва, 2015.
4. Dubrovina K.N. Study of Biblical Phraseology: General Tasks and Results. *Scientific Newsletter of Voronezh State University of Architecture and Civil Engineering. Series «Modern Linguistic and Methodical-and-Didactic Researches*. 2012; № 1 (1): 124 – 131.
5. Sabban A. Critical observations on the Culture-Boundness of Phraseology. *Phraseology. An interdisciplinary perspective*. Amsterdam. 2008: 229 – 243.
6. Грановская Л.М. Библейские фразеологизмы (опыт словаря). *Русская речь*. 1998; 16: 73–79.
7. Шатин Ю.В. Архетипические мотивы и их трансформация в новой русской литературе. «Вечные» сюжеты русской литературы («блудный сын и др.»). Новосибирск, 1996: 29 – 41.
8. Рыбалова М.И. Евангелизм блудный сын: ассоциативный аспект (на материале ассоциативного эксперимента). *Сибирский филологический журнал*. 2013; 2: 220 – 223.
9. Бирих А., Матешич И. Из истории русских библейских выражений. *Русский язык за рубежом*. 1994; № 5, № 6: 41–47.
10. Гак В.Г. Особенности библейских фразеологизмов в русском языке (в сопоставлении с французскими библеизмами). *Вопросы языкознания*. 1997; 5: 55 – 65.
11. Григорьев А.В. Русская библейская фразеология и раннехристианская богословская мысль. // *Религия, культура, образование*. 2008; 3: 193 – 197.
12. Кузнецова И.В. К вопросу об эквивалентности библейской фразеологии разных языков: *Вестник Челябинского государственного университета*. Филология. Искусствоведение. 2013; 2 (293); Вып. 74: 112 – 117.
13. Скворцова Н.Н., Го Цзин. *Способы перевода библейских фразеологизмов русского языка на китайский язык*: сборник научных трудов. Ульяновск, 2014.
14. Дубровина К.Н. *Библейские фразеологизмы в русской и европейской культуре*. Москва, 2012.
15. Современный китайский словарь (6-ое изд.). *现代汉语词典 (第六版) 纪念版*. Редакция Института языкознания китайской академии общественных наук. Пекин, Коммерческое издательство, 2012.
16. Большой китайский словарь (том V). *汉语大词典 (第5卷)*. Редколлегия большого китайского словаря. Шанхай: Издательство большого китайского словаря, 1990.
17. Фразеологический словарь китайского языка. *汉语熟语词典*. Под редакцией Ян Синфа. Чэнду: Сычуанская издательская корпорация: Сычунское словарное издательство, 2005.
18. *Национальный корпус китайского языка, Научно-исследовательский центр китайской лингвистики Пекинского университета*. Available at: http://ccl.pku.edu.cn:8080/ccl_corpus/index.jsp?dir=xiandai
19. Фань Сюэфэн. *Архетип «блудного сына» в повести Станционный смотритель А.С. Пушкина и его культурная интерпретация*. Шаньдун: Цюйфуский Педагогический Университет, 2011.

References

1. Colson J.-P. Cross-linguistic phraseological studies. An overview. *Phraseology. An interdisciplinary perspective*. Amsterdam. 2008: 191 – 206.
2. Mokienko V.M., Lilich G.A., Trofimkina O. *Tolkovyj slovar' biblejskih vyrazhenij i slov*. Sankt-Peterburg, 2010.
3. Shaklein V.M., Mikova S.S. *Lingvokul'turnoe sodержание yazyka*: monografiya V.M. Shaklein, S.S. Mikova. Moskva, 2015.
4. Dubrovina K.N. Study of Biblical Phraseology: General Tasks and Results. *Scientific Newsletter of Voronezh State University of Architecture and Civil Engineering. Series «Modern Linguistic and Methodical-and-Didactic Researches*. 2012; № 1 (1): 124 – 131.
5. Sabban A. Critical observations on the Culture-Boundness of Phraseology. *Phraseology. An interdisciplinary perspective*. Amsterdam. 2008: 229 – 243.
6. Granovskaya L.M. Biblejskie frazeologizmy (opyt slovary). *Russkaya rech'*. 1998; 16: 73-79.
7. Shatin Yu.V. Arhetipicheskie motivy i ih transformaciya v novoj russkoj literature. «Vechnye» syuzhety russkoj literatury («bludnyj syn i dr.»). Novosibirsk, 1996: 29 – 41.
8. Rybalova M.I. Evangelizm bludnyj syn: associativnyj aspekt (na materiale associativnogo `eksperimenta). *Sibirskij filologicheskij zhurnal*. 2013; 2: 220 – 223.
9. Biri A., Mateshich I. Iz istorii russkih biblejskih vyrazhenij. *Russkij yazyk za rubezhom*. 1994; № 5, № 6: 41-47.
10. Gak V.G. Osobennosti biblejskih frazeologizmov v russkom yazyke (v sopostavlenii s francuzskimi bibleizmami). *Voprosy yazykoznanija*. 1997; 5: 55 – 65.
11. Grigor'ev A.V. Russkaya biblejskaya frazeologiya i rannekhristianskaya bogoslovskaya mysl'. // *Religiya, kul'tura, obrazovanie*. 2008; 3: 193 – 197.
12. Kuznecova I.V. K voprosu ob `ekvivalentnosti biblejskoj frazeologii raznyh yazykov: *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. Filologiya. Iskusstvovedenie. 2013; 2 (293); Vyp. 74: 112 – 117.
13. Skvortcova N.N., Go Czin. *Sposoby perevoda biblejskih frazeologizmov russkogo yazyka na kitajskij yazyk*: sbornik nauchnyh trudov. Ul'yanovsk, 2014.
14. Dubrovina K.N. *Biblejskie frazeologizmy v russkoj i evropejskoj kul'ture*. Moskva, 2012.
15. *Sovremennij kitajskij slovar' (6-oe izd.)*. 现代汉语词典 (第六版) 纪念版. Redakciya Instituta yazykoznanija kitajskaya akademiya obschestvennyh nauk. Pekin, Kommercheskoe izdatel'stvo, 2012.
16. Bol'shoj kitajskij slovar' (tom V). 汉语大词典 (第5卷). Redkollegiya bol'shogo kitajskogo slovary. Shanhaj: Izdatel'stvo bol'shogo kitajskogo slovary, 1990.
17. *Frazeologicheskij slovar' kitajskogo yazyka*. 汉语熟语词典. Pod redakciej Yan Sinfa. Ch`endu: Sychuanskaya izdatel'skaya korporaciya: Sychunskoe slovarnoe izdatel'stvo, 2005.
18. *Nacional'nyj korpus kitajskogo yazyka, Nauchno-issledovatel'skij centr kitajskoj lingvistiki Pekinskogo universiteta*. Available at: http://ccl.pku.edu.cn:8080/ccl_corpus/index.jsp?dir=xiandai
19. Fan' Syu'ef en'. *Arhetip «bludnogo syna» v povesti Stancionnyj smotritel' A.S. Pushkina i ego kul'turnaya interpretaciya*. Shan'dun: Cyuyfuskij Pedagogicheskij Universitet, 2011.

Статья поступила в редакцию 07.06.17

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ	3		
СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ			
<u>ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</u>			
Н.А. Абрамова, Е.П. Павлова ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПРОФИЛЯ «НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМ ЗДОРОВЬЯ	5	А.И. Тишина НЕФОРМАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА И ЕЁ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ В САМООБРАЗОВАНИИ УЧИТЕЛЯ	37
Д.В. Гуров, В.Н. Красников ВОПРОСЫ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ВЗАИМОСВЯЗИ ВЛАСТИ И ОБЩЕСТВА В УСЛОВИЯХ ТЕРРОРИСТИЧЕСКОЙ УГРОЗЫ	8	Д.В. Шутько, Е.В. Туркин РЕАЛИЗАЦИЯ ПОТЕНЦИАЛА РЕЛИГИИ В ВОСПИТАНИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ КАК УСЛОВИЕ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ РЕЛИГИОЗНОМУ ЭКСТРЕМИЗМУ	39
Л.И. Уколова, Л.Л. Долгопольский ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА	10	Л.А. Тягульская, В.В. Заболотная ВОПРОСЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНФОРМАТИКЕ СТУДЕНТОВ	42
О.А. Ивченко, А.А. Бабарико МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОНЯТИЯ «МОМЕНТ СИЛЫ» В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «БИОМЕХАНИКА»	12	Д.Ю. Христолюбова ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦИКЛА ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ РЯЗАНСКОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО КРУЖЕВОПЛЕТЕНИЯ	44
Е.Ю. Игнатьева, И.Б. Невзорова АНАЛИТИЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ И ОЦЕНИВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ТЕХНИКОВ- ПРОГРАММИСТОВ К ПРОЕКТНО- АНАЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	15	Н.Ю. Абраменко, М.Х. Фишбейн АВТОРСКАЯ ПОЗИЦИЯ ПЕДАГОГА, ИЛИ К ВОПРОСУ О ГУМАНИТАРНОМ ПОДХОДЕ К ВЫБОРУ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	47
В.В. Корешков ПРОЕКТНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ	16	О.Д. Агамова ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ РОССИЙСКОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В КОНТЕКСТЕ ПОНЯТИЯ «СВОБОДА» КАК ФУНДАМЕНТАЛЬНОЙ КУЛЬТУРНОЙ ЦЕННОСТИ	49
Ш.А. Магомедов, М.А. Ахмедов ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА К РАБОТЕ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ	19	У.А. Бекмуратова УЧЕБНИК В АУДИТОРИИ VS. УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ	51
Л.Н. Матвеева САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА НА УРОКАХ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	21	Н.А. Зарядская ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГАЗЕТНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ С ЦЕЛЬЮ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В МАГИСТРАТУРЕ	53
Д.А. Микаилов, Х.А. Алижанова ТВОРЧЕСКАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	23	Е.Ю. Игнатьева, Т.И. Микушина МЕТОД КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИОННЫХ ЗАДАЧ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА СЕРВИСНОГО ПРОФИЛЯ	55
Т.Л. Лопуха, А.А. Подмаренко ОРГАНИЗАЦИЯ ПОЛИТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА	25	Д.В. Изосимов ФОРМИРОВАНИЕ ИНЖЕНЕРНЫХ (УНИВЕРСАЛЬНЫХ) УМЕНИЙ У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА НА ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКЕ	57
А.А. Рабаданова ВЛИЯНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА	29	А.Н. Исмаилова ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПОЛИФОНИИ НАЧИНАЮЩИМИ ПИАНИСТАМИ	60
Л.В. Скитская, Ю.И. Щербаков ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГОМ ТРАДИЦИОННЫХ И ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ХОДЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ ДЛЯ ОПТИМИЗАЦИИ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ	32	О.Н. Кирюшина ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУЧНО- ИНФОРМАЦИОННОГО И КАДРОВОГО РЕСУРСОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	62
О.С. Титова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ В КУРСЕ «МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	35	Ю.А. Кутыгин, Д.В. Легенчук НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ И ПРОФИЛАКТИКИ ПРАВОВОПРАВНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧЕНИКОВ КАДЕТСКИХ КЛАССОВ	65
		Р.В. Никонов МОДЕЛЬ СЕТЕВОГО МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ПРАКТИКИ	67
		Н.М. Новичкова ИНТЕРАКТИВНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА УСВОЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ПЕДВУЗЕ	72
		О.Г. Панкратова ЭЛЕМЕНТЫ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ БАКАЛАВРОВ ФИЗИКЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ	75
		А.В. Петров, В.С. Стародубцева СУЩНОСТЬ САМОКОНТРОЛЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ ВУЗА	78
		Б.С. Садулаева О РЕШЕНИИ ЗАДАЧ КОМПЬЮТЕРНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ	84
		Е.А. Селюкова САМООБРАЗОВАНИЕ И АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ СРЕДА ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	86
		Е.И. Кудашова НЕОБХОДИМОСТЬ ВВЕДЕНИЯ В ДИДАКТИКУ ПРИНЦИПА КОМПЛЕКСНОСТИ	87
		Е.Н. Тазетдинова РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ	91
		Л.И. Уколова, О.В. Грибкова, Го Хуа, Ван Цзин КЛАССИФИКАЦИЯ ТИПОВ АККОМПАНЕМЕНТА И ХАРАКТЕР ФАКТУРЫ	94
		Л.И. Уколова, О.В. Грибкова, Го Хуа, Ван Цзин ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РОЛЬ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ФАКТОР ОБЩЕНИЯ С ВНЕШНЕЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ СРЕДОЙ	96
		Юань Фаньфань ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К НАУЧНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КИТАЕ	98
		Г.М. Парникова МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТО ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ))	101
		Т.А. Швалева ОПРЕДЕЛЕНИЕ РАБОТОСПОСОБНОСТИ У СТУДЕНТОВ 2-Х КУРСОВ НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА ОСНОВЕ СПОРТИВНЫХ ИГР (БАСКЕТБОЛ)	105
		Е.Н. Байкова, О.В. Грибкова, О.Б. Ушакова ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ХОРОВОГО ИСКУССТВА КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	107
		Л.В. Газеева ИЗУЧЕНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНО- СЕМАНТИЧЕСКИХ КЛАССИФИКАЦИЙ ВВОДНЫХ КОНСТРУКЦИЙ РУССКОГО ЯЗЫКА	109
		О.В. Грибкова, К.С. Мерабова РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО СЛУХА УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ВОКАЛОМ В ИНОЯЗЫЧНОЙ ОБУЧАЮЩЕЙСЯ СРЕДЕ	111

О.В. Грибкова, К.С. Мерабова, Н.В. Пустовая НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РАСКРЫТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА В ВОКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 114	И.И. Павлов, А.В. Яковлева РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ НА ОСНОВЕ НАУЧНОЙ ФАНТАСТИКИ 156	Р.Р. Сагитов БАШКИРСКИЕ НАРОДНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ В СФЕРЕ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. ОТ КУРАЯ ДО КОМПЬЮТЕРА 188
Х.В. Кокаева СПЕЦИФИКА МОНОЛОГА В ОСЕТИНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ ПРИ ОБУЧЕНИИ СВЯЗНОЙ РУССКОЙ РЕЧИ В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 115	Ю.В. Сорокопуд ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ОБУЧЕНИЯ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ ЗАДАЧНОГО ПОДХОДА 160	О.Л. Ясинская ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНО- КОМПЬЮТЕРНЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ СТУДЕНТОВ НЕМУЗЫКАЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ 192
Л.А. Мзюкова ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ФОРМИРОВАНИЮ МЕТАПРЕДМЕТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 118	С.Н. Томилина, А.А. Мирзеев О НЕОБХОДИМОСТИ АКТИВИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОТИВОБОРСТВА В СФЕРЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ 162	Н.А. Яцентковская МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ СРЕДЕ 195
Н.Н. Недуев СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВЫПОЛНЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ССУЗА НОРМАТИВОВ ВФСК ГТО 120	А.У. Умаев, А.П. Салахбеков, Т.С. Рахметов УПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ВЫБОРОМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ САМООПРЕДЕЛЕНИЕМ УЧАЩИХСЯ 164	Л.М. Ванюшкина, Е.Н. Коробкова КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ: НОВЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ФОРМАТ 197
А.В. Дидрих ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПО КУРСУ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» НА НЕСПЕЦИАЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ 122	Т.Н. Ушакова, Л.В. Коновалова, О.Н. Худякова ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ: ЭТАПЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ 166	М.С. Винокур ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПО ПРОГРАММАМ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ 200
Н.Н. Лукьянова ПОДГОТОВКА МАГИСТРОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ЛИНГВОПЕРСОНОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В НАЧАЛЬНОМ ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ 125	И.Б. Горбунова, И.Г. Алиева ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОГНИТИВНОГО СЛУХА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАНТА 169	Д.С. Дронов, Ю.П. Комягин ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ ПРИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ НА КАФЕДРЕ ЮВЕЛИРНОГО И КОСТОРЕЗНОГО ИСКУССТВ ВШНИ 202
В.Л. Крайник, Е.А. Митрохин ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ В СМЕШАННЫХ ГРУППАХ 127	И.Б. Горбунова, И.Г. Алиева О НЕЧЁТКИХ МЕТОДАХ АНАЛИЗА ЗВУКОВЫСОТНОСТИ В МУЗЫКЕ 171	Л.В. Игнатьева ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ 204
В.Л. Крайник, Д.С. Юдин РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СПОРТИВНЫХ ЕДИНОБОРСТВ КАК НОВОЕ СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НЕФИЗКУЛЬТУРНОГО ВУЗА 131	Г.Г. Белов МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ – НЕИЗБЕЖНЫЙ ФАКТОР ВРЕМЕНИ: РАЗМЫШЛЕНИЯ КОМПОЗИТОРА 174	К.А. Киятов РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 206
А.С. Битеев ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ПОЗИТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ К ВОЕННОЙ СЛУЖБЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ 133	Ю.В. Марина НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СРЕДСТВ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ КЛАВИШНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО СИНТЕЗАТОРА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОМУ МАСТЕРСТВУ УЧАЩИХСЯ ДЕТСКИХ ШКОЛ ИСКУССТВ 176	С.В. Лебедев ИСТОРИЧЕСКИЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ МАСТЕРОВ РУССКИХ НАРОДНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОМЫСЛОВ 208
А.Р. Джиоева, Г.Х. Джиоева О РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 135	С.А. Морозов МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ– ИНВАЛИДОВ ПО ЗРЕНИЮ В СРЕДНИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ 178	З.Н. Никитин УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА «ЭТНОПЕДАГОГИКА» КАК ОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ КОМПОНЕНТ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ НАРОДНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА 211
Л.П. Додонова СТРУКТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРИРОДОСООБРАЗНОЙ ПЕДАГОГИКИ 137	Л.Э. Павлова ТЕМБРАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ РАБОЧЕЙ СТАНЦИИ НА УРОКАХ СИНТЕЗАТОРА КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИСКУССТВУ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ 180	И.Н. Сосина ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ КОЛЛЕДЖА КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА В ФОРМАТЕ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА 213
Е.Н. Дронова, Ю.А. Калинина, Т.В. Сиротина, Т.В. Чуканова РЕСУРС ДОБРОВОЛЬЧЕСТВА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА» 148	А. А. Панкова РОЛЬ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ 182	С.И. Степанова ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ САХА (ЯКУТИЯ) 215
Р.В. Иванина ФОРМИРОВАНИЕ ПИАНИСТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА 152	Н.Н. Петрова АРТ-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В СОВРЕМЕННОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ 184	Ци Юе ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УСТРОЙСТВА ШКОЛ КИТАЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ 217
А.И. Наумов ДИДАКТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ КОМАНДНЫХ ВУЗОВ: СУЩНОСТЬ, СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ 153	Н.Н. Петрова К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЦИФРОВОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ В ДЕТСКИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ШКОЛАХ 186	А.Е. Черноградский КАДРОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УЧРЕЖДЕНИЙ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ) 219

Л.П. Айкина К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ 221	Н.И. Медведева СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ЭКСТРЕМИЗМУ И ТЕРРОРИЗМУ В МОЛОДЁЖНОЙ СРЕДЕ 262	В.Г. Петровская ОПТИМИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЕПАРАЦИИ ЛИЦ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА ОТ РОДИТЕЛЬСКИХ СЕМЕЙ СРЕДСТВАМИ ТРЕНИНГОВОЙ РАБОТЫ..... 305
Н.Д. Вязигин, Г.В. Старков ЕАТРАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА: ОСОБЕННОСТИ РИТМА В СЦЕНИЧЕСКОМ ИСКУССТВЕ..... 223	И.С. Прохорова, Е.В. Соловьева ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЁННЫХ УЧАЩИХСЯ 264	Е.В. Фадеев ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ 308
Н.В. Долгова, Л.А. Алькова, В.А. Чистякова, С.А. Лебедева ФОРМИРОВАНИЕ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В НИД ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ СИСТЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ MOODLE 226	И.А. Шашкова К ПРОБЛЕМЕ ДИАГНОСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ СОТРУДНИКОВ СЛУЖБЫ ДОЗНАНИЯ 266	Ю.А. Наумова, Н.Ю. Халина ПРОБЛЕМЫ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У МЕНЕДЖЕРОВ..... 310
В.В. Медведев, А.Д. Плюснин, Н.Н. Беспалова НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФЕНОМЕНОВ «ИГРА» И «ПРАЗДНИК» В ПЕДАГОГИКЕ ДОСУГА 228	Ш. Бачар РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В ФОРМИРОВАНИИ САМООЦЕНКИ У ДЕТЕЙ 269	ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ
О.И. Мезенцева, Е.В. Кузнецова АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ..... 231	Н.А. Аминов, Л.Н. Блохина, В.С. Чернявская, Э.Ю. Сарсембаева ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СПОСОБНОСТИ К РУКОВОДСТВУ 271	ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
М.В. Савченко ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ КУЛЬТУРЫ..... 234	Х. Абу Койдкр ПРОЦЕСС ПРОЩЕНИЯ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ, ДОСТОИНСТВА, МОДЕЛЬ ПРИМЕНЕНИЯ И ИССЛЕДОВАНИЕ В РЕЛИГИОЗНЫХ ИСЛАМСКИХ ИСТОЧНИКАХ 275	В.А. Левина ОСНОВАНИЯ ДЛЯ ВЫДЕЛЕНИЯ АМЕРИКАНСКОЙ БАНКОВСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В САМОСТОЯТЕЛЬНУЮ ТЕРМИНОСИСТЕМУ..... 314
А.И. Сариева МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ В СФЕРЕ ТУРИЗМА: К ПРОБЛЕМЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ТРАДИЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ 236	В.С. Ежов, Е.В. Решетникова ОНТОЛОГИЯ СТАДИАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ЧЕЛОВЕКА 280	А.М. Мартазанов, Т.У. Батаева ПРОБЛЕМАТИКА И ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ КОНФЛИКТ ПОВЕСТИ «ПРОБУЖДЕНИЕ» А.-Г. С. ГОЙГОВА 317
В.В. Медведев, Г.А. Тумашиова, М.А. Тумашиов ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ 238	С.В. Логинова ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ 283	Е.Е. Матвеева К ВОПРОСУ О СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЕ ТЕРМИНА "TRIPHTHONG" В СОВРЕМЕННОЙ АНГЛИЙСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ФОНЕТИКИ 319
Л.М. Шибаева ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА 241	О.А. Павлютенкова ВОВЛЕЧЁННОСТЬ ЧЛЕНОВ ПРОФСОЮЗА КАК ДЕТЕРМИНАНТА МЕЖГРУППОВОЙ АДАПТАЦИИ РАЗНОПОКОЛЕННЫХ ГРУПП ПРОФСОЮЗНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ОБРАЗОВАНИЯ 286	А.М. Никатыева ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЙ В ДАРГИНСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ 321
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	Н.Ф. Петрова ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ, СКЛОННЫМИ К ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ 288	З.Ш. Никатыева СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОМОНИМИИ ВЕРБОИДОВ В ДАРГИНСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ 323
Б.А. Гунзунова ПРОФЕССИОНАЛЬНО-СРЕДОВАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПЕДАГОГОВ..... 243	М.Г. Чухрова, Е.В. Галошина, И.В. Ратникова СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И КОММУНИКАТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОЙ ЛИЧНОСТИ 290	Н.И. Пирманова ЭТНОЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ГОВОРОВ УРАЛЬСКИХ (ЯИЦКИХ) КАЗАКОВ-СТАРООБРЯДЦЕВ: ЦЕРКОВНАЯ РЕФОРМА И ЖИВАЯ РЕЧЬ..... 324
В.В. Гафаров, Е.А. Громова, И.В. Гагулин, Д.О. Панов, А.В. Гафарова ИНФОРМИРОВАННОСТЬ О ФАКТОРАХ РИСКА СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТЫХ ЗАБОЛЕВАНИЙ, ОТНОШЕНИЕ К СВОЕМУ ЗДОРОВЬЮ И ЛИЧНОСТНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ В ОТКРЫТОЙ ПОПУЛЯЦИИ ТРУДОСПОСОБНОГО НАСЕЛЕНИЯ 25 – 44 ЛЕТ 247	Т.М. Бондарева, Н.Н. Волоскова, О.А. Акхвердова АКТУАЛЬНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ В ВУЗЕ 292	Н.Б. Рубина НАУЧНАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ И НАУЧНАЯ РЕЧЬ В СТРУКТУРЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МАГИСТРАНТОВ 327
Е.С. Царева СИСТЕМНЫЙ ХАРАКТЕР ПРОЦЕССА РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 255	Н.Р. Гоцкая ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ИНТЕРЕСЫ: СТРУКТУРА, СОДЕРЖАНИЕ, ДИВЕРСИФИКАЦИЯ 295	Ю.В. Сложеникина, В.С. Звягинцев ВЫБОР ЗАГЛАВНОГО СЛОВА В УСЛОВИЯХ ГРАФИЧЕСКОЙ ВАРИАНТНОСТИ..... 329
Е.О. Ермолова, О.А. Шамшикова, О.В. Пидкоша ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ГРАНИЦ К СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 258	А.Н. Домашев МИФ В СТРУКТУРЕ САМОСОЗНАНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ОБЩНОСТИ 296	Ф.Н. Сулейманова СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ РАЗЛИЧНЫХ СТИЛИСТИЧЕСКИХ ЭФФЕКТОВ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ (СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ)..... 332
	А.Н. Домашев КАРТИНА МИРА КАК ОСНОВА ЭТНИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ 299	Л.Ю. Тускаева АНТИТЕЗА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА 333
	М.Г. Чухрова, А.Н. Султанова, Л.Н. Зыбина СОЦИАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ И ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ 302	М.Д. Чертыкова ГЛАГОЛЬНОЕ ВЫРАЖЕНИЕ ЗНАЧЕНИЯ ОБИДЫ В РУССКОМ И ХАКАССКОМ ЯЗЫКАХ 336
		А.Н. Чугуниева КОНЦЕПТ ЧИР ('ЗЕМЛЯ') В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА ХАКАСОВ 338

Е.А. Хомутникова, Е.В. Меньщикова УЗУАЛЬНЫЕ И ОККАЗИОНАЛЬНЫЕ ЗНАЧЕНИЯ ЕДИНИЦЫ «ROSE» В РОМАНАХ А. МЕРДОК 342	Е.А. Косых, Т.П. Сухотерина ИЗВЕЩЕНИЕ («ПОХОРОНКА») В ЖАНРОВOM АСПЕКТЕ..... 370	Ян Хайянь РУССКИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ТИПАЖИ В СОЗНАНИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ- ФИЛОЛОГОВ 385
Инь Сюй БУКОВНИЦА 1592 Г.: КРУГ ИСТОЧНИКОВ 344	О.В. Марьина, Т.П. Сухотерина ЖАНРОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ТЕКСТОВ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПОСЛЕДНЕЙ ТРЕТИ XX – НАЧАЛА XXI ВВ. (К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ)..... 372	А. И. Вахрамеева ОСОБЕННОСТИ СОБЫТИЯ В ДРАМАТУРГИИ А.П. ЧЕХОВА..... 388
Н.Б. Даржаева О ПОЛИПРЕДИКАТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЯХ СО СЛУЖЕБНЫМ СЛОВОМ ХАДА В БУРЯТСКОМ ЯЗЫКЕ 353	И.М. Багандова ЯЗЫКОВОЙ СТАТУС ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОВ ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА..... 375	Ш.М. Ахмаева ПОНИМАНИЕ ЖЕНСКОЙ КРАСОТЫ В ПОСЛОВИЧНОЙ КАРТИНЕ МИРА АВАРСКОГО И АРАБСКОГО ЯЗЫКОВ..... 390
М.В. Бец ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БИЛИНГВАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ 356	А.З. Гандаюева СЛОЖНЫЕ СЛОВА В ИНГУШСКОМ ЯЗЫКЕ..... 378	О.Н. Дмитриева ОБРЯДЫ И АЛГЫСЫ, ПОСВЯЩЕННЫЕ БОГИНЕ АЙЫЫСЫТ 392
Муса Абдоллахи МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК В МЕШХЕДСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ИМ. ФИРДОУСИ 360	А.О. Ракымгалиева ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО ЯЗЫКА 379	А.Ю. Кузнецова К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА РОССИИ В СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ ПРИДНЕСТРОВЬЯ 395
З.Г. Курбанова, С.А. Магомедова К ВОПРОСУ О ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ А-К. Ю. АБДУЛЛАТИПОВА 362	Ю.О. Тюленева КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МЕТАФОРА В РОМАНЕ АНДРЕЯ ГЕЛАСИМОВА «ХОЛОД»..... 381	З.Э. Тбоева НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА ЗООНИМА "HORSE" НА ПРИМЕРЕ РОМАНА «ПУТЕШЕСТВИЯ ГУЛЛИВЕРА» ДЖ. СВИФТА..... 398
Мотамедния Масуме ОСТРАНЕНИЕ КАК ПРИНЦИП ИЗОБРАЖЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ В ПРОЗЕ А. ЧЕХОВА (НА ПРИМЕРЕ ПОВЕСТИ «СКУЧНАЯ ИСТОРИЯ») 364	М.Д. Чертыкова ВВЕДЕНИЕ ПРЯМОЙ РЕЧИ КОНТЕКСТУАЛЬНЫМИ МЕНТАЛЬНЫМИ ГЛАГОЛАМИ (ПО МАТЕРИАЛАМ ПОВЕСТИ В. БАЛАШОВА «ШАМАН – ДЕРЕВО») 384	А.Н. Чугунеева КОНЦЕПТ «ВРЕМЯ» ВО ФРАЗЕОЛОГИИ РУССКОГО И ХАКАССКОГО ЯЗЫКОВ..... 401
А.М. Сабитова ВОПРОСЫ ЯЗЫКОВОЙ, ЭТНИЧЕСКОЙ И КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ РУССКИХ И ХОРВАТОВ 367		В.М. Шаклеин, Лу Юйся, С.С. Микова БИБЛЕЙСКИЙ ФРАЗЕОЛОГИЗМ «БЛУДНЫЙ СЫН» В АСПЕКТЕ КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ 403

ALPHABETICAL INDEX.....	3	Tyagulskaia L.A., Zabolotnaia V.V. QUESTIONS OF CONTINUITY IN TEACHING COMPUTER SCIENCE TO STUDENTS.....	42	Selyukova E.A. SELF-EDUCATION AND ACMEOLOGICAL ENVIRONMENT OF LIFE OF TEACHERS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS	86
SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES		Hristolyubova D.Yu. DIDACTIC CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF PROFESSIONAL CYCLE OF EDUCATION IN RYAZAN ART LACEMAKING	44	Kudashova E.I. THE NECESSITY OF INTRODUCTION IN DIDACTICS OF PRINCIPLE COMPLEXITY	87
PEDAGOGICAL STUDIES		Abramenko N.Yu., Fishbein M.Kh. THE AUTHOR'S POSITION OF THE TEACHER, OR TO THE ISSUE OF HUMANITARIAN APPROACH TO THE SELECTION OF EDUCATIONAL CONTENTS	47	Tazetdinova E.N. THE ROLE OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN DEVELOPING CIVIL IDENTITY	91
Abramova N.A., Pavlova E.P. QUESTIONS OF TRAINING OF PRIMARY EDUCATION STUDENTS FOR THE WORK WITH CHILDREN WITH LIMITED ABILITIES.....	5	Agamova O.D. MORAL VALUE DEVELOPMENT AMONG RUSSIAN ADOLESCENT IN THE CONTEXT OF FREEDOM AS THE FUNDAMENTAL CULTURAL VALUE	49	Ukolova L.I., Gribkova O.V., Go Hua, Van Tszin THE CLASSIFICATION OF TYPES OF ACCOMPANIMENT AND THE NATURE OF STYLE	94
Gurov D.V., Krasnikov V.N. THE QUESTIONS OF OPTIMIZATION OF THE PROCESS OF THE INTERRELATION OF POWER AND SOCIETY IN THE CONDITIONS OF A TERRORIST THREAT	8	Bekmuratova U.A. THE TEXTBOOK IN AUDIENCE VS. TUTORIAL FOR INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE	51	Ukolova L.I., Gribkova O.V., Go Hua, Van Tszin THE EDUCATIONAL ROLE OF MUSICAL CULTURE AS A FACTOR OF COMMUNICATION WITH THE EXTERNAL MUSICAL ENVIRONMENT.....	96
Ukolova L.I., Dolgopolsky L.L. THE DEVELOPMENT OF METASUBJECT SKILLS IN A TEACHER	10	Zagryadskaya N.A. THE USE OF NEWSPAPER ARTICLES FOR DEVELOPING CRITICAL THINKING OF POSTGRADUATE STUDENTS	53	Yuan Fanfan TRAINING OF STUDENTS FOR SCIENTIFIC- RESEARCH ACTIVITIES IN CHINA	98
Ivchenko O. V., Babariko A. A. THE METHOD OF FORMATION OF THE INTERDISCIPLINARY CONCEPT OF "MOMENT OF FORCE" IN TEACHING BIOMECHANICS.....	12	Ignat'eva E.Yu., Mikushina T.I. THE METHOD OF COMMUNICATIVE SITUATIONAL TASKS IN FORMING THE COMMUNICATION CULTURE OF FUTURE SECONDARY SERVICE SPECIALISTS	55	Parnikova G.M. MODEL OF DEVELOPMENT OF STUDENTS' LEARNING INDEPENDENCE WHILE TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITY (AT THE EXAMPLE OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA))	101
Ignatyeva E.Yu., Nevzorova I.B. ANALYTICAL PROJECTS AS A MEANS OF FORMING AND ASSESSMENT OF READINESS OF FUTURE TECHNICAL ENGINEERS TO PERFORM ANALYTICAL ACTIVITIES.....	15	Izosimov D.V. FORMATION OF ENGINEERING (GENERIC) SKILLS OF STUDENTS OF THE MILITARY UNIVERSITY DURING PROFESSIONAL TRAINING	57	Shvalyova T.A. DEFINING ABILITY TO HARD WORK IN 2-YEAR STUDENTS AT CLASSES OF PHYSICAL EDUCATION ON THE BASIS OF SPORT GAMES (BASKETBALL).....	105
Koreshkov V.V. PROJECT EDUCATION AS A BASIS IN FORMING A CREATIVE PERSONALITY.....	16	Ismailova A.N. FEATURES OF STUDYING POLYPHONY BY PIANISTS-BEGINNERS.....	60	Baikova E.N., Gribkova O.V., Ushakova O.B. THE EDUCATIONAL ASPECT OF CHORAL ART AS A FACTOR OF THE EFFECTIVENESS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING AT A UNIVERSITY.....	107
Magomedov Sh.A., Akhmedov M.A. THE ETHNO-PEDAGOGICAL READINESS OF THE TEACHER TO WORK IN A MULTICULTURAL RURAL SCHOOL	19	Kirjushina O.N. TENDENCIES OF DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC AND INFORMATION AND PERSONNEL RESOURCES OF THE HIGHER SCHOOL	62	Gazeva L.V. TEACHING FUNCTIONAL-SEMANTIC CLASSIFICATIONS INTRODUCTORY STRUCTURES OF THE RUSSIAN LANGUAGE	109
Matveeva L.N. SELF DEPENDENT WORK AT LESSONS AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY OF YOUNG SCHOOLCHILDREN....	21	Kutygin Yu.A., Legenchuk D.V. SOME ASPECTS OF THE FORMATION OF LEGAL PROTECTION AND PREVENTION OF UNLAWFUL BEHAVIOR OF CADETS	65	Gribkova O.V., Merabova K.S. THE DEVELOPMENT OF MUSICAL HEARING OF STUDENTS IN THE PROCESS OF SINGING LESSONS IN FOREIGN LEARNING ENVIRONMENT	111
Mikhailov D.A., Alizhanova H.A. CREATIVE ENVIRONMENT AS THE CONDITION FOR FORMATION OF LEGAL COMPETENCE OF THE BACHELOR OF PEDAGOGICAL EDUCATION	23	Nikonov R.V. THE MODEL OF NETWORK OF INTERCULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A CONDITION TO FORM LINGUAL PRACTICES.....	67	Gribkova O.V., Merabova K.S., Pustovaia N.V. SOME ASPECTS OF THE DISCLOSURE OF THE ARTISTIC IMAGE IN VOCAL PERFORMING ACTIVITIES.....	114
Lopoukhina T.L., Podmarenko A.A. THE ORGANIZATION OF THE POLITICAL EDUCATION OF CADETS OF A MILITARY ACADEMY.....	25	Novichkova N.M. INTERACTIVE ATTENDING OF ASSIMILATION PROCESS IN CASE OF PEDAGOGICAL DISCIPLINES STUDING IN PEDAGOGICAL UNIVERSITY	72	Kokaeva H.V. THE SPECIFICITY OF THE MONOLOGUE IN THE OSSETIAN AND RUSSIAN LANGUAGES IN TEACHING RUSSIAN SPEECH AT A NATIONAL SCHOOL.....	115
Rabadanova A.A. INFLUENCE OF INNOVATIVE METHODS OF TRAINING ON DEVELOPMENT OF CREATIVE ACTIVITY OF THE STUDENT	29	Pankratova O.G. ELEMENTS OF BILINGUAL LEARNING OF PHYSICS AMONG BACHELORS AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY	75	Mzokova L.A. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASIS FOR TRAINING PRIMARY SCHOOL TEACHER FOR THE FORMATION OF META- SUBJECT COMPETENCES OF PRIMARY SCHOOL PUPILS	118
Skitskaya L.V., Shcherbakov Y.I. THE USE OF TRADITIONAL AND INNOVATIVE TECHNOLOGIES BY TEACHERS IN THE INTERACTION WITH PARENTS TO OPTIMIZE THE COMMUNICATION OF CHILDREN	32	Petrov A.V., Starodubtseva V.S. THE BASICS OF SELF-CONTROL IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE OF TEACHING PUPILS AND STUDENTS OF A UNIVERSITY	78	Neduev N.N. SOCIO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE STUDENTS' PERFORMANCE IN THE VOCATIONAL EDUCATION SYSTEM OF THE APCSC RWD	120
Titova O.S. USING CASE-TECHNOLOGY IN THE COURSE OF "METHODS OF TEACHING MATHEMATICS" FOR STUDENTS IN PEDAGOGICAL INSTITUTIONS	35	Sadulaeva B.S. SOLUTION OF COMPUTER MODELING OBJECTIVES.....	84		
Tishina A.I. INFORMAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT AND ITS PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL POTENTIAL IN SELF- EDUCATION OF TEACHERS	37				
Shutko D.V., Turkin E.V. THE REALIZATION OF THE POTENTIAL OF RELIGION IN THE EDUCATION OF MILITARY PERSONNEL AS A CONDITION OF COUNTERACTION TO RELIGIOUS EXTREMISM.....	39				

Didrikh A.V. ORGANIZATION OF EDUCATIONAL MATERIAL FOR THE COURSE "FOREIGN LANGUAGE" FOR NONSPECIALIZED FACULTIES 122	Gorbunova I.B., Aliyeva I.G. ABOUT UNCLEAR METHODS OF ANALYSIS OF PITCH IN MUSIC 171	Nikitin Z.N. THE ACADEMIC DISCIPLINE "ETHNOPEDAGOGY" AS A DEFINING COMPONENT OF SPECIALISTS' TRAINING IN THE FIELD OF FOLK ART 211
Lukyanova N.N. TRAINED MASTERS TO IMPLEMENT LINGUOPHILOSOPHICAL APPROACH IN ELEMENTARY LANGUAGE EDUCATION 125	Belov G.G. MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES AS AN INEVITABLE TIME FACTOR: REFLECTIONS OF A COMPOSER 174	Sosina I.N. THE WORK'S ORGANIZATION OF THE COLLEGE OF CULTURE AND ART IN THE FORMAT OF THE QUALITY MANAGEMENT 213
Krainik V.L., Mitrokhin E.A. INDIVIDUALIZATION IN THE CLASSROOM OF PHYSICAL EDUCATION IN MIXED GROUPS 127	Marina Yu.V. SOME ASPECTS OF EXPRESSIVENESS OF THE KEYBOARD MUSICAL SYNTHESIZER IN THE PROCESS OF TEACHING PERFORMING SKILLS IN PUPILS OF CHILDREN'S ART SCHOOLS 176	Stepanova S.I. THE HISTORY OF THE VOCATIONAL EDUCATION IN THE SPHERE OF ART IN THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA) 215
Krainik V.L., Yudin D.S. IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL POTENTIAL OF MARTIAL ARTS AS A NEW MEANS OF PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS OF A NON-PHYSICAL EDUCATION UNIVERSITY 131	Morozov S.A. MUSICAL COMPUTER TECHNOLOGIES IN EDUCATION OF VISUALLY IMPAIRED STUDENTS OF SECONDARY VOCATIONAL MUSIC INSTITUTIONS 178	Qi Yue ORGANIZATIONAL AND MANAGERIAL ASPECTS OF CONSTRUCTION SCHOOL OF CHINA AT THE PRESENT STAGE 217
Bitev A.S. PEDAGOGICAL CONDITIONS IN ENSURING A POSITIVE ATTITUDE TOWARDS THE MILITARY SERVICE OF STUDENT YOUTH 133	Pavlova L.E. TIMBRAL POSSIBILITIES OF A WORKSTATION AT SYNTHESIZER LESSONS AS A MEANS TO DEVELOP PERFORMING SKILLS IN CHILDREN'S ART SCHOOL 180	Chernogradsky A.E. STAFFING OF INSTITUTIONS OF CULTURE AND ARTS OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA) 219
Dzhioeva A.R., Dzhioeva G.Kh. ABOUT THE REALIZATION OF PROBLEM TEACHING IN PRIMARY SCHOOL 135	Pankova A.A. THE ROLE OF DISTANCE LEARNING IN MUSIC EDUCATION 182	Aikina L.P. ON THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S MUSICAL ABILITIES 221
Dodonova L.P. STRUCTURAL COMPONENT OF NATURE- CONFORMED PEDAGOGICS 137	Petrova N.N. ART-PEDAGOGICAL APPROACH IN MODERN MUSIC EDUCATION 184	Vyazigin N.D., Starkov G.V. SPECIFIC FEATURES OF RHYTHM IN THEATRICAL ART 223
Dronova E.N., Kalinina Yu.A., Sirotina T.V., Chukanova T.V. VOLUNTEERING AS A RESOURCE AT THE SYSTEM OF PROFESSIONAL EDUCATION OF BACHELORES OF SOCIAL WORK 148	Petrova N.N. ON THE USE OF DIGITAL MUSICAL INSTRUMENTS IN CHILDREN'S ART SCHOOLS 186	Dolgova N.V., Alkova L.A., Chistyakova V.A., Lebedev S.A. DEVELOPMENT OF THE INFORMATIONAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS IN THE RESEARCH WORK WHEN USING MOODLE E-LEARNING MANAGEMENT SYSTEM 226
Ivanina R.V. FORMATION OF PIANO SKILLS AT STUDENTS OF MUSIC SPECIALTIES UNDER CONDITION OF THE COMPETENT APPROACH 152	Sagitov R.R. BASHKIR FOLK INSTRUMENTS IN THE SPHERE OF MODERN PROFESSIONAL MUSICAL EDUCATION. FROM THE KURAI TO THE COMPUTER 188	Medvedenko V.V., Plusnin A.D., Bespalova N.N. SOME ASPECTS OF THE PHENOMENA "GAME" AND "HOLIDAY" IN PEDAGOGY OF LEISURE 228
Naumov A.I. DIDACTIC MODELING OF TRAINING CADETS OF THE MILITARY COMMAND UNIVERSITIES: BASICS, CONTENTS AND STRUCTURAL FEATURES 153	Yasinskaya O.L. FEATURES OF TEACHING MUSIC AND COMPUTER TECHNOLOGIES FOR STUDENTS OF NON-MUSICAL SPECIALTIES 192	Mezentseva O.I., Kuznetsova E.V. ACMEOLOGICAL BASIS OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT ABILITIES OF A MODERN TEACHER IN THE SYSTEM OF POSTACADEMY TRAINING 231
Pavlov I.I., Yakovleva A.V. DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING AT LESSONS OF BIOLOGY AT THE DECISION OF OBJECTIVES BASED ON SCIENTIFIC FICTION 156	Yatsentkovskaya N.A. MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES AS A SYSTEM-FORMING FACTOR IN TRAINING OF A MUSIC TEACHER IN A NEW EDUCATIONAL CREATIVE ENVIRONMENT 195	Savchenko M.V. STUDENTS' PRACTICE IN EDUCATIONAL INSTITUTES OF CULTURE: PEDAGOGICAL PECULIARITIES OF ORGANIZATION 234
Sorokopud Yu.V. THEORETICAL APPROACHES OF TRAINING OF EMPLOYEES OF BODIES OF INTERNAL AFFAIRS BASED ON THE TECHNOLOGY TASK APPROACH 160	Vanyushkina L.M., Korobkova E.N. CULTURAL AND EDUCATIONAL PRACTICES: NEW EDUCATIONAL FORMAT 197	Sarieva A.I. METHODOLOGICAL BASES OF TRAINING BACHELORS IN TOURISM: TO THE PROBLEM OF TRANSFORMING THE TRADITIONAL EDUCATIONAL PARADIGM 236
Tomilina S.N., Mirzaev A.A. ABOUT NECESSITY OF STRENGTHENING OF INFORMATION CONFRONTATION IN THE SPHERE OF PATRIOTIC EDUCATION OF MODERN YOUTH 162	Winokur M.S. THE TEACHING OF STUDENTS IN PROGRAMS OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION AS A RESOURCE OF FORMATION OF CITIZENSHIP 200	Medvedenko V.V., Tumashova G.A., Tumashov M.A. USE OF GAME TECHNOLOGIES IN THE TRAINING PROCESS OF THE CHILDREN'S SCHOOL OF ARTS 238
Umaev A.U., Salakhbekov A.P., Rahmetov T.S. MANAGING PROFESSIONAL CHOICE AND PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS 164	Dronov D.S., Komyagin Yu.P. THE FORMATION OF THE SYSTEM OF AESTHETIC VALUES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF JEWELER-ARTIST 202	Shibaeva L.M. IMPROVING THE PERFORMANCE OF A MODERN UNIVERSITY TEACHER 241
Ushakova T.N., Konovalova L.V., Hudjakova O.N. ECONOMIC EDUCATION IN MEDICAL SCHOOL: STAGES AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT 166	Ignatieva L.V. THE ORGANIZATION OF THE WORK OF SUPPORTING YOUNG PROFESSIONALS 204	PSYCHOLOGICAL SCIENCES
Gorbunova I.B., Aliyeva I.G. PROBLEMS OF FORMATION OF COGNITIVE HEARING AMONG PROFESSIONAL MUSICIANS 169	Kiyatov K.A. DEVELOPMENT OF CREATIVE POTENTIAL IN VOCATIONAL EDUCATION WITH THE APPLICATION OF INFORMATION TECHNOLOGIES 206	Gunzunova B.A. VOCATIONAL AND SELF-DETERMINATION OF ENVIRONMENTAL EDUCATORS 243
	Lebedev S.V. HISTORICAL FORMS OF ORGANIZATION OF MASTERS' TRAINING OF RUSSIAN FOLK ARTS AND CRAFTS 208	Gafarov V.V., Gromova E.A., Gagulin I.V., Panov D.O., Gafarova A.V. AWARENESS OF RISK FACTORS OF CARDIOVASCULAR DISEASES, ATTITUDE TO HEALTH AND PERSONAL ANXIETY IN THE OPEN POPULATION OF 25-44 YEARS OF AGE 247

Tsareva E.S. SYSTEMIC CHARACTERISTICS OF RESOCIALIZATION OF A PERSON: SOCIO- PSYCHOLOGICAL ASPECT.....255	Bondareva T.M., Voloskova N.N., Akhverdova O.A. ACTUALITY RESEARCH OF ORGANIZATION- RELATED CULTURE OF BEHAVIOR IN A UNIVERSITY.....292	Rubina N.B. SCIENTIFIC TERMINOLOGY AND SCIENTIFIC SPEECH IN THE STRUCTURE OF TEACHING FOREIGN STUDENTS.....327
Ermolova E.O., Shamshikova O.A., Pidkosh O.V. FEATURE OF PERSONAL SOCIO- PSYCHOLOGICAL ADAPTATION WITH DIFFERENT TYPES OF PSYCHOLOGICAL BOUNDARIES TO LAW ENFORCEMENT.....258	Gotskaya N.R. SYSTEM OF ECONOMIC INTERESTS: STRUCTURE, CONTENTS, DIVERSIFICATION.....295	Slozhenikina Ju.V., Zvyagintsev V.S. THE CHOICE OF THE HEADWORD IN TERMS OF GRAPHICAL VARIANCE.....329
Medvedeva N.I. SOCIO-PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF COUNTERACTION TO EXTREMISM AND TERRORISM IN THE YOUTH ENVIRONMENT.....262	Domashev A.N. MYTH IN STRUCTURE OF SELF- CONSCIOUSNESS OF ETHNIC COMMUNITY.....296	Suleymanova F.N. THE MEANS OF CREATING VARIOUS STYLISTIC EFFECTS IN LITERARY TEXTS (COMPARATIVE ANALYSIS).....332
Prokhorova I.S., Solovieva E.V. INVESTIGATION OF THE PARTICULAR FEATURES OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF INTELLECTUAL PUBLIC STUDENTS.....264	Domashev A.N. PICTURE OF THE WORLD AS A BASIS OF ETHNIC SELF-CONSCIOUSNESS.....299	Tuskaeva L. Yu. ANTITHESIS AT RUSSIAN LANGUAGE LESSONS.....333
Shashkova I.A. THE PROBLEM OF DIAGNOSIS OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF EMPLOYEES OF THE SERVICE INQUIRY.....266	Chukhrova M.G., Sultanova A.N., Zybina L.N. SOCIAL BEHAVIOR AND PSYCHOEMOTICAL STATUS OF FOREIGN STUDENTS IN THE RUSSIAN UNIVERSITY.....302	Chertykova M.D. VERBAL VALUE EXPRESSION OF RESENTMENT IN RUSSIAN AND KHAKASS LANGUAGES.....336
Bachar Shulamit PARENTS' ROLE IN NURTURING THE SELF IMAGE IN CHILDREN.....269	Petrovskaya V.G. THE OPTIMIZATION OF PSYCHOLOGICAL SEPARATION OF TEENAGERS FROM THEIR PARENT FAMILIES BY MEANS OF TRAINING WORK.....305	Chugunekowa A.N. THE CONCEPT OF CHIR (EARTH) IN THE LANGUAGE WORLD PICTURE OF THE KHAKASS PEOPLE.....338
Aminov N.A., Blokhina L.N., Chernyavskaya V.S., Sarsembaeva E. Yu. PSYCHOPHYSIOLOGICAL FOUNDATIONS FOR THE MANAGEMENT OF LEADERSHIP.....271	Fadeev E.V. ORGANIZATIONAL AND PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF DISTANCE LEARNING.....308	Khomutnikova E.A., Menshchikova E.V. USUAL AND OCCASIONAL MEANING OF THE LEXICAL UNIT ROSE IN I. MURDOCH'S NOVELS.....342
Hatem Abu Queder THE FORGIVENESS PROCESS: ITS DEFINITIONS, BENEFITS, MODEL OF IMPLEMENTATION AND ITS EXAMINATION IN RELIGIOUS AND ISLAMIC SOURCES.....275	Naumova Yu.A., Khalina N. Yu. THE PROBLEM OF SYNDROME OF EMOTIONAL BURNOUT AMONG MANAGERS.....310	Yin Xu BUKOVNICA 1592: A RANGE OF REFERENCES.....344
Ezhov V.S., Reshetnikova E.V. THE ONTOLOGY OF GRADUAL FORMATION OF A CREATIVE PERSON.....280	Levina V.A. THE BASIS FOR ALLOCATING THE AMERICAN BANKING TERMINOLOGY IN THE INDEPENDENT TERM SYSTEM.....314	Darzhayeva N.B. ABOUT THE POLYPREDICATIVE CONSTRUCTIONS WITH SYNTACTIC WORD KHADA IN THE BURYAT LANGUAGE.....353
Loginova S.V. REVIEW OF THE RESEARCH ON CHILD WELL-BEING.....283	Martazanov A.M., Bataeva T.U. THE PROBLEMATIC AND ARTISTIC CONFLICT OF A.-G. GOIGOV'S STORY "AWAKENING".....317	Bets M.V. CHARACTERISTICS OF VERBAL AND COGNITIVE PROCESS OF THE BILINGUAL LINGUISTIC PERSONALITY.....356
Pavlyutenkova O.A. INVOLVEMENT OF MEMBERS OF THE TRADE UNION AS A DETERMINANT OF THE INTERGROUPE ADAPTATION OF THE DIFFERENTIATED GROUPS OF TRADE UNION ORGANIZATIONS OF EDUCATION.....286	Matveeva E.E. THE QUESTION OF THE SEMANTIC STRUCTURE OF THE TERM "TRIPHONG" IN CONTEMPORARY ENGLISH TERMINOLOGY OF PHONETICS.....319	Abdollahi M. MOTIVATION OF STUDENTS STUDYING RUSSIAN LANGUAGE IN FERDOWSI UNIVERSITY OF MASHHAD.....360
Petrova N.F. TEACHING FUTURE PRACTICAL PSYCHOLOGISTS TO WORK WITH STUDENTS PRONE TO INTERNET ADDICTION.....288	Nikatieva A.M. HISTORY OF THE STUDY OF THE VOCABULARY OF COLORS IN DARGIN AND ENGLISH.....321	Kurbanova Z.G., Magomedova S.A. THE QUESTION OF LITERARY ACTIVITY OF YU. ABDULLATIPOV.....362
Chukhrova M.G., Galoshina E.V., Ratnikova I.V. SOCIAL INTELLIGENCE AND COMMUNICATIVE ABILITIES OF THE INTERNET-DEPENDENT PERSON.....290	Nikatieva Z.Sh. COMPARATIVE ANALYSIS OF HOMONYMY OF VERBOIDS IN DARGIN AND ENGLISH.....323	Мотамедния Масуме ALIENATION AS A REFLECTIVE PRINCIPLE OF PSYCHOLOGICAL STATUS IN CHEKHOV'S PROSE (THE CASE OF THE LONG STORY "DISMAL STORY").....364
	Pirmanova N.I. ETHNOLINGVOCULTURAL ASPECTS OF STUDYING URAL (YAITSK) COSSACKS-OLD BELIEVERS: THE CHURCH REFORM AND LIVING SPEECH.....324	Sabitova A. M. ISSUES OF LANGUAGE, ETHNIC AND CULTURAL IDENTITY OF RUSSIANS AND CROATS.....367
		Kosykh E.A., Suhoterina T.P. NOTICE ("DEATH NOTIFICATION") IN THE GENRE ASPECT.....370
		Marina O.V., Suhoterina T.P. THE GENRE ORIGINALITY OF THE TEXTS OF CHILDREN LITERATURE OF THE LAST THIRD XX – BEGINNING OF THE XXI CENTURY (ON THE STATEMENT OF THE PROBLEM).....372

Bagandova I.M.	THE NOVEL BY V. BALASHOV "SHAMAN TREE")	Kuznetsova A. Yu.
LANGUAGE STATUS OF PROVERBS IN DARGWA	384	ON THE ISSUE OF FORMING THE IMAGE OF RUSSIA IN THE MASS MEDIA OF TRANSNISTRIA
375		395
Gandaloeva A.Z.	Yang Haiyan	Tboeva Z.E.
COMPLEX WORDS IN THE INGUSH LANGUAGE	RUSSIAN LINGUOCULTURAL CHARACTERS IN THE MINDS OF CHINESE STUDENTS OF PHILOLOGICAL DEPARTMENTS	NATIONAL AND CULTURAL PECULIARITIES OF TRANSLATING ZOONYM HORSE USING NOVEL "GULLIVER'S TRAVELS" BY J. SWIFT AS AN EXAMPLE
378	385	398
Rakhimgalieva A.O.	Vakhrameeva A. I.	Chugunekowa A.N.
FORMATION OF THE SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS AT THE LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE AS AN NON-NATURAL LANGUAGE	THE SPECIFICS OF THE EVENT IN CHECHNOV'S DRAMATICS	THE CONCEPT OF "TIME" IN THE PHRASEOLOGY OF RUSSIAN AND KHAKASS LANGUAGES
379	388	401
Tyuleneva Yu.O.	Akhmaeva Sh.M.	Shaklein V.M., Lou Uisa, Mikova S.S.
CONCEPTUAL METAPHOR IN THE NOVEL OF ANDREI GELASIMOV "COLD"	UNDERSTANDING OF FEMALE BEAUTY IN THE PROVERBS' PICTURE OF THE WORLD IN THE ARABIC AND AVAR LANGUAGES	THE BIBLICAL IDIOM "THE PRODIGAL SON" IN THE ASPECT OF CHINESE CULTURE
381	390	403
Chertykova M.D.	Dmitrieva O.N.	
THE INTRODUCTION OF DIRECT SPEECH CONTEXTUAL MENTAL VERBS (BASED ON	RITUALS AND SPELLS DEDICATED TO THE GODDESS AIYYSYT	
	392	

СТРУКТУРА ИНСТИТУТА ВНЕШНЕЙ ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

Члены института внешней экспертной оценки научных статей, поступающих в журнал, рекомендуют на каждую статью по тематике исследовательской работы соответствующего рецензента, который представляет в редакцию рецензию, заверенную в отделе кадров своей организации.

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 ЛУКЬЯНЕНКО** – 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
педагогике 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 ИППОЛИТОВИЧ 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)

**ПРЕДСТАВИТЕЛИ ЖУРНАЛА
В РАЗЛИЧНЫХ РЕГИОНАХ**

- **Глебов Виктор Васильевич**, кандидат биол. наук, доцент (г. Москва)
- **Гаджиев Рамазан Далгатович**, кандидат педагогических наук, доцент (г. Махачкала)
- **Зотова Татьяна Николаевна**, канд. пед. наук, доцент (г. Бийск)
- **Томилиן Александр Николаевич**, доктор пед. наук, профессор (г. Новороссийск)
- **Бокова Ольга Александровна**, канд. психол. наук, доцент (г. Барнаул)

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).