

# МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

**№ 5 (66)**

**31 октября 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 между-го союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

## ВЕРСТКА

**Е.В. Иванникова** (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](http://elibrary.ru/title_about.asp?id=26070)

## ЖУРНАЛ ЗАРЕГИСТРИРОВАН:

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

Подписано в печать 19.10.2017  
Формат 60х84/8. Усл. печ. л. – 47,25.  
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 (г. Москва)

**И.Р. Лазаренко**

– доктор педагогических наук, профессор (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)

**С. Ионеску**

– 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, 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 искусствования, 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)

**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

**№ 5 (66)**

31 October 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](http://elibrary.ru/title_about.asp?id=26070)

## THE JOURNAL IS REGISTERED IN:

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

Passed for printing on 19.10.2017

Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 47,25.

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 (Moscow, Russia)
- I.R. Lazarenko* – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (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)
- S. Ionescu* – 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) 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. Stepanikaya* – 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 (Vladivostok, Russia), 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)
- 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.

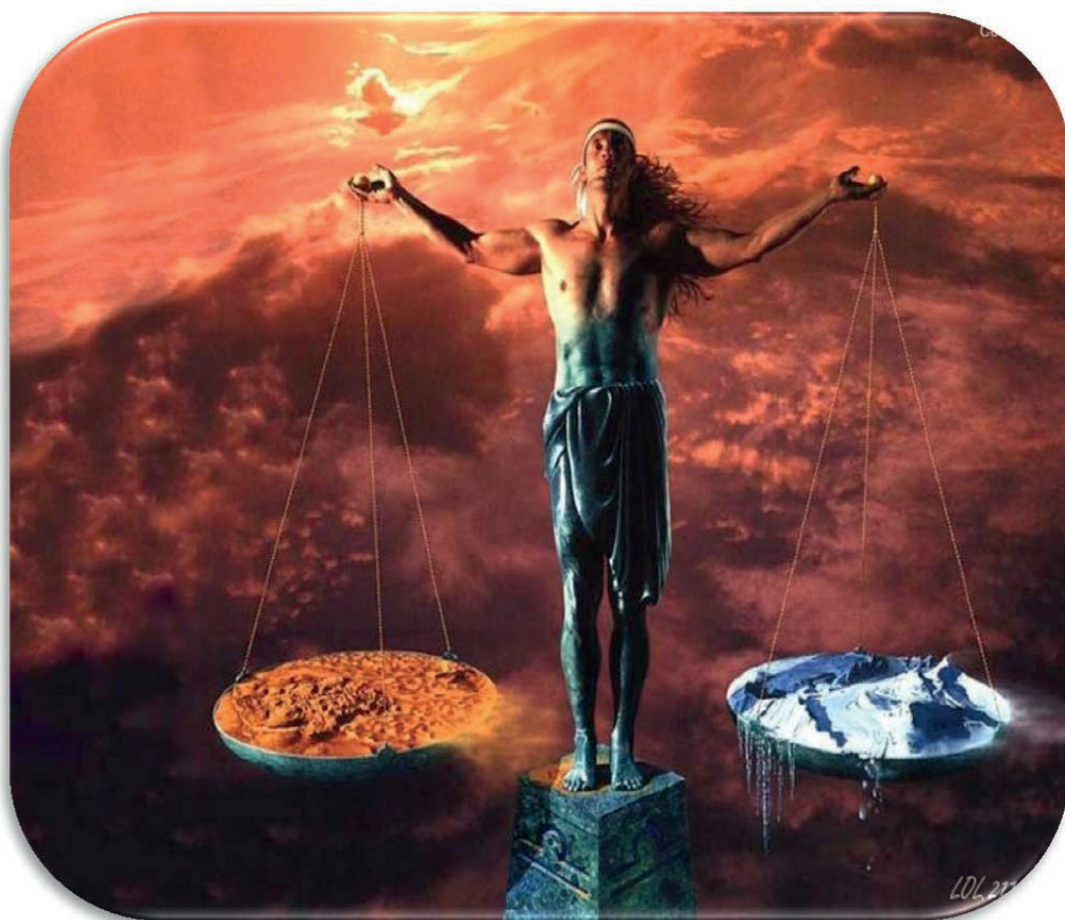
Design of the cover: P.G. Belozertsev. For the design poems by B. Bedyurov, T. Marshalova and P. Valery are used.

## АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

<b>А</b>			<b>Е</b>			<b>И</b>		
Абдуллина Л.Б. ....	5		Евсеева И.С. ....	127		Ибрагимов З.Н. ....	83	
Абдулшехидова Х.Э. ....	48		Егорова П.А. ....	258		Ивенских И.В. ....	258	
Абдуразакова Д.М. ....	50, 51, 83		Ежов В.С. ....	142		Идрисова Ж.В. ....	84	
Абрамов С.М. ....	114		Елизарова И.С. ....	53		Илларионов В.В. ....	353	
Абрамова В.Ю. ....	53		Елисеева А.П. ....	288		Илларионова Т.В. ....	351, 353	
Агапова И.Э. ....	210		Ефимова С.К. ....	13		<b>К</b>		
Акишина Е.М. ....	56		<b>Ж</b>			Кайль Ю.А. ....	16, 93	
Акулов М.Б. ....	58		Жданов А.В. ....	212		Каксин А.Д. ....	355	
Алексеева А.В. ....	297		Жикривецкая Ю.В. ....	256		Калижанов У.К. ....	323	
Алиева С.А. ....	300		Жуйкова Т.П. ....	81		Калягина Е.А. ....	280	
Антонова Н.Н. ....	60		<b>З</b>			Карелина Н.А. ....	86	
Антропова Н.С. ....	127		Заречнев Д.О. ....	107		Касиманова Л.А. ....	189, 197	
Ахлам Даравже ....	123		Зуев В.М. ....	145		Кашина Н.И. ....	8	
<b>Б</b>			<b>И</b>			Киселёва Ю.Н. ....	251	
Балюра М.Ю. ....	62		<b>Н</b>			Киченко О.Е. ....	19	
Бережная О.В. ....	125		Назарова С.И. ....	174		Клищевская О.А. ....	275	
Берзина Р.Ф. ....	5		Назарова Ю.Н. ....	177		Кожурова А.А. ....	22	
Бетенькова Е.М. ....	331		Нарзулаев С.Б. ....	34		Колтыгина Е.В. ....	120	
Боброва И.А. ....	260		Немеренко Н.Н. ....	218		Кольчикова Н.Л. ....	91	
Бокова О.А. ....	266		Неретина Т.Г. ....	149		Корниенко А.В. ....	280, 288	
Борисова Е.Л. ....	270		Нехвядович Л.И. ....	179		Костюкова Т.А. ....	39	
Боровкова И.В. ....	334		Новикова Н.В. ....	120		Кочергина Н.В. ....	167	
Бочкарева М.А. ....	65		Носков Е.А. ....	151		Кочкинекова А.В. ....	118	
Бражник Е.И. ....	212		Нурмагомедова Н.Х. ....	181		Кривых С.В. ....	191	
Булуева Ш.И. ....	7		Нурмагомедова Н.Х. ....	7		Крятов И.А. ....	127	
Быков О.А. ....	248		<b>О</b>			Кузнецов Н.Г. ....	216	
<b>В</b>			Оленев С.М. ....	19		Куляпин А.И. ....	318	
Валеева Э.М. ....	8		Омар Саид ....	153		Курбанова С.М. ....	304	
Ван Бо ....	183		Омарова З.С. ....	344		Куряева Р.И. ....	305	
Василенко Е.В. ....	256		Орехов А.Н. ....	275		<b>Л</b>		
Вассерберг В.В. ....	187		Орехова Т.Ф. ....	149		Лазунина И.В. ....	164	
Везетиу Е.В. ....	66		Останина М.А. ....	365		Латыпова Е.Э. ....	309	
Власенко М.А. ....	69		<b>П</b>			Лебедев И.М. ....	282	
Водянова М.А. ....	127		Павлов И.И. ....	157		Логинова С.В. ....	284	
Володина С.А. ....	60		Павлова Л.Э. ....	253		Лопатина Г.Г. ....	311	
Воронцова И.В. ....	230		Панкова А.А. ....	236, 239		<b>М</b>		
Вэй Ли Ли. ....	185		Пань Жунхуа ....	193		Магомедов Г.А. ....	148	
<b>Г</b>			Парникова Г.М. ....	13		Магомедова З.З. ....	181	
Гаджиева П.Д. ....	71, 73, 74, 76, 78		Пескова М.Е. ....	127		Малетин С.В. ....	145	
Гамидов М.К. ....	51		Петрова Н.Ф. ....	247		Мамаева В.А. ....	165	
Гасанова М.А. ....	344		Петрова Т.И. ....	5		Маркина П.В. ....	336	
Гафулов А.М.О. ....	79		Петронюк И.С. ....	195		Мартиросян Р.М. ....	287	
Голкар Абтин ....	327		Пирогов Г.А. ....	107		<b>Н</b>		
Голубева А.Н. ....	214		Платонова М.С. ....	288		Матвеева Е.Ю. ....	142	
Горбачева Т.А. ....	39		Плиева А.О. ....	96		Машина А.А. ....	167	
Горбунова И.Б. ....	232, 236		Плотников К.Ю. ....	232		Микушина Т.И. ....	26	
Горбунова Н.В. ....	66		Покровская Л.Н. ....	290		Мирзаев А.А. ....	29	
Гребенникова Н.С. ....	10		Похоруков О.Ю. ....	34		Мирошниченко В.В. ....	171	
Гричанов А.С. ....	145		Прокопьева М.М. ....	65		Москалюк Л.И. ....	320	
Гурова О.П. ....	280		Пронина И.И. ....	114		Мостафави Геро Х. ....	313	
Гусейнова А.В. ....	346, 349		Прядко Н.А. ....	125		Мурзабекова Н.М. ....	148	
<b>Д</b>			Пузыко В.И. ....	290		<b>О</b>		
Демченко М.О. ....	129		<b>Р</b>			Оленев С.М. ....	19	
Дидрих А.В. ....	118		Ракитский А.В. ....	248		Омар Саид ....	153	
Димитрюк Л.А. ....	187		Резаи Маджид ....	327		Омарова З.С. ....	344	
Дмитриева О.Н. ....	351, 353		Рогожина Л.А. ....	342		Орехов А.Н. ....	275	
Додонова Л.П. ....	131		<b>С</b>			Орехова Т.Ф. ....	149	
Донерьян Л.Г. ....	127		Сабрин Абд Аль Кадер ....	155		Останина М.А. ....	365	
<b>Е</b>			Сазонова Н.П. ....	120		<b>П</b>		
<b>Ж</b>			Сайфулина Е.В. ....	220		Павлов И.И. ....	157	
<b>З</b>			Салчак А.А. ....	357		Павлова Л.Э. ....	253	
<b>И</b>			Сбитнев А.В. ....	127		Панкова А.А. ....	236, 239	
<b>К</b>			Северина В.Ф. ....	93		Пань Жунхуа ....	193	
<b>Л</b>			Семкина А.В. ....	331		Парникова Г.М. ....	13	
<b>М</b>			<b>Т</b>			Пескова М.Е. ....	127	
<b>Н</b>			Ташаева А.А. ....	100		Петрова Н.Ф. ....	247	
<b>О</b>			Ташаева И.Г. ....	97, 339		Петрова Т.И. ....	5	
<b>П</b>			Ташаева А.С. ....	37, 111		Петронюк И.С. ....	195	
<b>Р</b>			Ташаева О.В. ....	100		Пирогов Г.А. ....	107	
<b>С</b>			Ташаева А.А. ....	157		Платонова М.С. ....	288	
<b>Т</b>			Ташаева Ю.В. ....	160		Плиева А.О. ....	96	
<b>У</b>			Ташаева С.В. ....	258		Плотников К.Ю. ....	232	
<b>Ф</b>			Ташаева О.А. ....	242		Покровская Л.Н. ....	290	
<b>Х</b>			Ташаева Т.А. ....	100		Похоруков О.Ю. ....	34	
<b>Ц</b>			Ташаева Вань Линь ....	206		Прокопьева М.М. ....	65	
<b>Ч</b>			Ташаева Ди ....	197		Пронина И.И. ....	114	
<b>Ш</b>			<b>У</b>			Прядко Н.А. ....	125	
<b>Щ</b>			Уртинова З.Ю. ....	106		Пузыко В.И. ....	290	
<b>Ъ</b>			Ушакова О.В. ....	127		<b>Р</b>		
<b>Ы</b>			<b>Ф</b>			Ракитский А.В. ....	248	
<b>Ь</b>			Федулов Б.А. ....	107		Резаи Маджид ....	327	
<b>Э</b>			Фоминых А.В. ....	42		Рогожина Л.А. ....	342	
<b>Ю</b>			Францева Е.Н. ....	260		<b>С</b>		
<b>Я</b>			<b>Х</b>			Сабрин Абд Аль Кадер ....	155	
			Хабибуллина З.А. ....	315		Сазонова Н.П. ....	120	
			Халикова У.Х. ....	359		Сайфулина Е.В. ....	220	
			Халилова А.Д. ....	315		Салчак А.А. ....	357	
			Хачароева А.Х. ....	110		Сбитнев А.В. ....	127	
			<b>Ц</b>			Северина В.Ф. ....	93	
			Цзо Цзячжень ....	201		Семкина А.В. ....	331	
			Циммерман Г.А. ....	44		<b>Т</b>		
			<b>Ч</b>			Ташаева А.А. ....	100	
			Чаган Н.Г. ....	287		Ташаева И.Г. ....	97, 339	
			Чебодаева Л.И. ....	91		Ташаева А.С. ....	37, 111	
			Челтыгмашева Л.В. ....	362		Ташаева О.В. ....	100	
			Чертыкова М.Д. ....	357		Ташаева А.А. ....	157	
			Чжан Юйтун ....	206		Ташаева Ю.В. ....	160	
			Чжуан Яньюй ....	204		Ташаева С.В. ....	258	
			Чиж Р.Н. ....	224		Ташаева О.А. ....	242	
			<b>Ш</b>			Ташаева Т.А. ....	100	
			Шамхалова Б.А. ....	161		Ташаева Вань Линь ....	206	
			Шаповалова И.А. ....	227		Ташаева Ди ....	197	
			Шапошникова Т.Д. ....	39		<b>У</b>		
			Швалева Т.А. ....	42, 263		Уртинова З.Ю. ....	106	
			Шевелева Н.В. ....	31		Ушакова О.В. ....	127	
			Щебельская Э.Г. ....	44		<b>Ф</b>		
			<b>Ю</b>			Федулов Б.А. ....	107	
			Юань Ф. ....	212		Фоминых А.В. ....	42	
			<b>Я</b>			Францева Е.Н. ....	260	
			Ямщикова Е.Г. ....	207		<b>Х</b>		
			Ян Кэси ....	197		Хабибуллина З.А. ....	315	
			<b>Ъ</b>			Халикова У.Х. ....	359	
			<b>Ы</b>			Халилова А.Д. ....	315	
			<b>Ь</b>			Хачароева А.Х. ....	110	
			<b>Э</b>			<b>Ц</b>		
			<b>Ю</b>			Цзо Цзячжень ....	201	
			<b>Я</b>			Циммерман Г.А. ....	44	

**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

**Abdullina L.B.**, *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: abdullina\_lb321@mail.ru*

**Petrova T.I.**, *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: maxksu@rambler.ru*

**Berzina R.F.**, *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: berzina\_r\_f@mail.ru*

**USING THE GAME IN THE ECOLOGICAL EDUCATION OF PRESCHOOLERS.** At the stage of preschool childhood the initial sensation of the surrounding world is formed: the child gets an emotional impression of nature, accumulates ideas about different forms of life. It is during this period that the fundamental principles of ecological thinking, consciousness, and ecological culture are formed. The success and effectiveness of environmental education depends on the creation of the necessary conditions for their implementation in the educational and educational process. The game activity allows involving the children in active development of the surrounding world, helping them to master ways of cognizing the connections between objects and phenomena.

**Key words:** game, game learning situation, environmental education, nature, teacher, preschooler.

**Л.Б. Абдуллина**, канд. пед. наук, доц., Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, E-mail: abdullina\_lb321@mail.ru

**Т.И. Петрова**, канд. пед. наук, доц., Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, E-mail: maxksu@rambler.ru

**Р.Ф. Берзина**, канд. пед. наук, доц., Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, E-mail: berzina\_r\_f@mail.ru

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРЫ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

На этапе дошкольного детства складывается начальное ощущение окружающего мира: ребёнок получает эмоциональное впечатление о природе, накапливает представления о разных формах жизни. Именно в этот период формируются первоосновы экологического мышления, сознания, экологической культуры. Успех и эффективность экологического образования зависят от создания необходимых условий для воплощения их в воспитательно-образовательный процесс. Вовлечь ребёнка в активное освоение окружающего мира, помочь ему овладеть способами познания связей между предметами и явлениями позволяет именно игровая деятельность.

**Ключевые слова:** игра, игровая обучающая ситуация, экологическое образование, природа, педагог, дошкольник.

Экологическое образование детей – важнейшая задача дошкольной образовательной организации. В условиях современной экологической ситуации важна экологизация всей системы образования подрастающего поколения. Одним из главных принципов экологического образования считается принцип непрерывности – взаимосвязанный процесс обучения, воспитания и развития человека на протяжении всей его жизни. Дети дошкольного возраста проявляют огромный интерес к природе. Нет ни одного объекта или явления, к которому они оставались бы равнодушными. Задача педагога – развивать и направлять этот интерес, учить детей внимательно наблюдать явления природы, воспитывать деятельную любовь к ней, умение заботиться о растениях и животных и нетерпимо относиться к бессмысленной порче растений и уничтожению животных. Постоянное наблюдение за явлениями живой и неживой природы невозможно без организации в дошкольной образовательной организации развивающей природной среды, которая выступает фактором экологического образования дошкольников. Достижением первых семи лет яв-

ляется становление самосознания: ребёнок выделяет себя из предметного мира, начинает понимать свое место в кругу близких и знакомых людей, осознанно ориентироваться в окружающем предметно-природном мире, вычленять его ценности [1].

Успех и эффективность экологического образования зависят не только от того, как педагог понимает цели и задачи, но и от создания необходимых условий для воплощения их в образовательный процесс: учет возрастных и психологических особенностей восприятия и познания природы дошкольниками, реализация краеведческого подхода, тесная связь с жизнью и трудом, использование примеров положительного отношения к природе педагога, взрослых и детей, формирование знаний о взаимосвязях и взаимоотношениях между природными компонентами и экологически ориентированная деятельность дошкольников [2].

Формирование гуманного отношения ребёнка к окружающей среде должно происходить через его осознание крепкой взаимосвязи человека и природы. В этом случае ребёнок поймет, что забота о природе в действительности есть забота о челове-

ке и его будущем. В процессе развития такого понимания важно использовать характерные особенности детей дошкольного возраста – отзывчивость, впечатлительность, сопереживание и сострадание. Ребёнок должен понять, что по отношению к окружающей среде он является более сильной стороной, поэтому должен оберегать и заботиться о ней. Небрежное или жестокое отношение к природе среди детей часто является следствием недостатка необходимых знаний, без которых сложно себе представить воспитание в дошкольнике сострадания и сопереживания. Наблюдая за объектами природы во время экскурсий, прогулок, дети выражают свои впечатления в разных видах деятельности: музыкальной, изобразительной, театрализованной, игровой.

Чтобы повысить эффективность экологического образования дошкольников, используются различные формы и методы: экскурсии, уроки доброты, конкурсы; обсуждение и проигрывание ситуаций, коллекционирование, игры, инсценировки экологических сказок. Выбор зависит от воспитательно-образовательных задач, программного материала и возраста детей, а также от местных условий и природного окружения. Удовлетворить детскую любознательность, вовлечь ребёнка в активное освоение окружающего мира, помочь ему овладеть способами познания связей между предметами и явлениями позволит именно игра. Отражая впечатления от жизненных явлений в образах игры, дети испытывают эстетические и нравственные чувства. Игра способствует углубленному переживанию детей, расширению их представлений о мире. Игра и экологическое образование в некотором отношении противоположны: во время игры ребёнок раскован, он может проявлять инициативу, совершать любые действия, от которых игра может быть лучше или хуже, но при этом никто не пострадает, то есть он физически и морально не ограничен в этой деятельности. Познание природы, взаимодействие с ней требуют учета специфики живого организма и поэтому накладывают много запретов, ограничивают практическую деятельность ребёнка. Именно поэтому игровое взаимодействие с живыми существами, познание природы игровым способом должны строиться по определенным правилам. Примером могут служить такие игры: «Цветы», «Фрукты-овощи», «Овощехранилище», «Семена». В этих играх дети получают роли продавцов, покупателей и др.

Важную роль в познании дошкольниками объектов природы играют практические моделирующие действия, когда педагог изображает руками размер, форму, длину, высоту объектов природы: в воздухе «рисует» круглое яблоко, длинный огурец, овальную дыню и т. д. Просит детей сделать руками то же самое и назвать предмет. Игра дает возможность принимать активное участие и доставляет большую радость ребёнку. Важной особенностью таких игр является возможность развивать с их помощью речь дошкольника и различные мыслительные процессы, умение анализировать и описывать, они учат обобщать явления, классифицировать предметы, относить их к той или иной категории [3, с. 10].

В формировании у детей эмоционального отношения к природе педагог использует многие виды игр. С малышами проводит очень простые по содержанию подвижные игры, так или иначе основанные на представлениях о природе. Эти игры закрепляют первые крупы знаний, которые дети получают в наблюдениях. Чем разнообразнее по содержанию игровые действия, тем интереснее и эффективнее игровые приемы. Если игра специально организована педагогом и привнесена в процесс познания природы и взаимодействия с ней, такую игру называют игровой обучающей ситуацией. Игровая обучающая ситуация – это полноценная, но специально организованная сюжетно-ролевая игра. Ее характеризуют следующие моменты: 1) она имеет короткий и несложный сюжет; 2) оснащена необходимыми игрушками, атрибутикой, для нее специально организовано игровое пространство; 3) в содержание игры заложены дидактическая цель, воспитательная задача, которым подчинены все её компоненты – сюжет, ролевое взаимодействие персонажей; 4) игру проводит педагог; 5) педагог руководит всей игрой.

Можно выделить несколько типов игровой обучающей ситуации, с помощью которых успешно решаются различные образовательные задачи ознакомления детей с природой. Игровые обучающие ситуации с игрушками-аналогами замечательны тем, что с их помощью у детей, начиная с 2 – 3 лет, можно формировать представления о специфических особенностях живых организмов на основе ряда существенных признаков. Игровые обучающие ситуации с литературными персонажами связаны с использованием кукол, изображающих персонажей произведений, хорошо знакомых детям. С помощью игровых обучающих ситуаций типа путешествий дети «посещают» интересные места, в игровой форме получают новые знания о природе («Поездка в ботанический сад», «Экспедиция в Австралию», «Экскурсия в зоопарк», «Путешествие к морю») [4].

При изучении темы «Домашние питомцы», например, используется игра-практикум. Каждый ребёнок приносит игрушку-кошку или собаку. Разыгрываются сценки-ситуации: дети кормят животное, гуляют и играют с домашним любимцем. В процессе такой игры-практикума воспитываются у детей навыки ухода за животными, ответственность, заботливость и любовь к «братьям нашим меньшим».

Разнообразными могут быть словесно-дидактические игры. Они не требуют дополнительного оборудования и специальных условий. Старшие дошкольники уже имеют достаточно широкий круг представлений о природе, а такие игры интенсивно развивают мышление, гибкость и динамичность представлений, умение сравнивать и объединять имеющиеся знания. Загадки-описания упражняют детей в умении выделять характерные признаки предмета, называть их словами, воспитывают внимание (например, «Что это? Плод круглый, оранжевый, растет на дереве в теплой стране»; придумать загадки на тему: «Что бывает желтое?», «Что бывает круглое?», «Что бывает зимой?», «Что бывает летом?» и т. д.). С помощью вопросов, в процессе обсуждений в игровых ситуациях педагог помогает детям объединять природные объекты в группы по особенностям внешнего вида, повадкам, приспособлению к среде («Чем похожи?», «Посели в свой домик», «Четвертый лишний», «Кто, где живет и почему?») [5, с. 14].

Педагоги и воспитанники дошкольных образовательных организаций города Стерлитамака Республики Башкортостан ежегодно принимают активное участие в городских конкурсах «Вода и жизнь», «Весенняя КотоВасия», «Зимующие птицы», «Первоцвет», «Ёлочка живи!», во Всероссийском творческом конкурсе «Снежная королева – Зима», в конкурсе проектных работ «Юный исследователь» и многих других.

Игра – путь детей к познанию окружающего мира. Экологическое обучение и воспитание через игру является самым результативным и естественным. Дети получают экологические знания, формируют целостный взгляд на природу и место человека в ней с самых первых лет жизни через творческую игру в системе дошкольного образования. Основы экологической культуры могут быть заложены лишь в процессе общения с природой и педагогической грамотно организованной деятельности. Показателем формирования экологической культуры дошкольника является его экологическая воспитанность, которая выражается в необходимости приобретения экологических знаний, ориентация на их практическое применение; во взаимодействии с флорой и фауной, сопереживании им, проявлении доброты, чуткости, милосердия к людям, природе, бережное отношение ко всему окружающему; в проявлении инициативы в решении экологических проблем ближайшего окружения.

Таким образом, важнейшим условием успешной реализации экологического образования является создание среды, в которой взрослые личным примером демонстрируют детям правильное отношение к природе и активно, по мере своих возможностей, вместе с детьми участвуют в природоохранной деятельности. Использование игры в образовательном процессе помогает выработать у детей основы экологических навыков, закрепить элементарные научные представления о природе.

#### Библиографический список

1. Бобылева Л.Д. О программе экологического воспитания старших дошкольников *Дошкольное воспитание*. 1998; 7: 36 – 42.
2. Смирнова Е.О. *Психология ребёнка: учебник для педагогических училищ и вузов*. Москва: Школа-Пресс, 1997.
3. Николаева С.Н. *Методика экологического воспитания дошкольников: учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений*. 2-е изд., испр. Москва: Издательский центр «Академия», 2001.
4. Николаева С.Н. *Сюжетные игры в экологическом воспитании дошкольников. Игровые обучающие ситуации с игрушками разного типа и литературными персонажами*. Москва: Гном и Д, 2005.

5. Кондрашова М.А. *Экологическое воспитание дошкольников на занятиях и в повседневной жизни. Методические разработки.* Оренбург, 2005.

## References

1. Bobyleva L.D. O programme `ekologicheskogo vospitaniya starshih doshkol'nikov *Doshkol'noe vospitanie*. 1998; 7: 36 – 42.
2. Smirnova E.O. *Psichologiya rebenka: uchebnik dlya pedagogicheskikh uchilishch i vuzov*. Moskva: Shkola-Press, 1997.
3. Nikolaeva S.N. *Metodika `ekologicheskogo vospitaniya doshkol'nikov: uchebnoe posobie dlya stud. sred. ped. ucheb. zavedenij*. 2-e izd., ispr. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2001.
4. Nikolaeva S.N. *Syuzhetnye igrы v `ekologicheskom vospitanii doshkol'nikov. Igrovyie obuchayuschie situacii s igrushkami raznogo tipa i literaturnymi personazhami*. Moskva: Gnom i D, 2005.
5. Kondrashova M.A. *Ekologicheskoe vospitanie doshkol'nikov na zanyatiyah i v povsednevnoj zhizni. Metodicheskie razrabotki*. Orenburg, 2005.

Статья поступила в редакцию 11.09.17

УДК 378

**Bulueva Sh.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: sovdat@list.ru

**Nurmagomedova N.H.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Informatics and Information Technologies, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: nanish14@yandex.ru

**POTENTIAL OF THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN STUDENTS' TRAINING.** The article explores the potential and reveals the role of the application of information and communication technologies in teaching students, gives recommendations to teachers on the ways of their usage. The introduction of ICT in the educational process is intended to improve the effectiveness of classroom teacher free from routine work, to enhance the attractiveness of presentation, to carry out the differentiation of types of jobs, as well as the diversifying forms of feedback. The work helps to conclude that the key foundation for the development of informatization of Education Act information processes in the educational institutions of different levels, which are widely applied ICT tools. ICT helps improve the effectiveness of the educational process, significantly diversifying education and training and to develop student. The use of ICT tools greatly increases the scope of information consumption, stimulate cognitive activities, develops thinking, adds human intelligence.

**Key words:** information and communication technologies, student, learning process.

**Ш.И. Булуева**, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: sovdat@list.ru

**Н.Х. Нурмагомедова**, канд. пед. наук, доц. каф. информатики и информационных технологий, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: nanish14@yandex.ru

## ПОТЕНЦИАЛ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ

В статье изучен потенциал и выявлена роль применения информационно-коммуникационных технологий в обучении студентов, даны рекомендации педагогам по их применению. Внедрение ИКТ в образовательный процесс призвано повысить эффективность проведения занятий, освободить преподавателя от рутинной работы, усилить привлекательность подачи материала, осуществить дифференциацию видов заданий, а также разнообразить формы обратной связи. Сделан вывод о том, что ключевой основой развития информатизации образования выступают информационные процессы в образовательных учреждениях различного уровня, в которых широко применяются средства ИКТ. ИКТ, позволяет повысить эффективность образовательного процесса, значительно разнообразить воспитание и обучение и всесторонне развить учащегося. Использование средств ИКТ в значительной мере увеличивает масштабы потребляемой информации, стимулирует когнитивную деятельность, развивает мышление, пополняет человеческие интеллектуальные ресурсы.

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии, студент, процесс обучения.

Современное образовательное учреждение невозможно представить без новых информационных технологий. Использование информационно-компьютерных технологий открывает для преподавателя новые возможности в преподавании своей дисциплины. Изучение любой дисциплины с использованием ИКТ дает обучающимся возможность для размышления и участия в создании элементов урока, что способствует развитию интереса обучающихся к дисциплине. Внедрение ИКТ в образовательный процесс призвано повысить эффективность проведения занятий, освободить преподавателя от рутинной работы, усилить привлекательность подачи материала, осуществить дифференциацию видов заданий, а также разнообразить формы обратной связи.

В настоящее время одной из задач системы профессионального образования является формирование у выпускников знаний, умений и навыков в сфере информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), способности и готовности использовать их средства в профессионально-педагогической деятельности.

Как показывает практика, без новых информационных технологий уже невозможно представить современное образовательное учреждение. Имеющийся в настоящее время отечественный и зарубежный опыт информатизации среды образования свидетельствует о том, что она позволяет повысить эффективность образовательного процесса.

Теоретический анализ научной литературы показал, что определяющим фактором информатизации общества становится информатизация образования, где ключевой основой развития информатизации образования выступают информационные процессы в образовательных учреждениях различного уровня, в которых широко применяются средства ИКТ. Основные требования к будущему педагогу профессионального обучения предъявляются к его способности ориентироваться в информационных потоках, уметь работать с компьютерной техникой, способность к адаптации в быстро меняющихся условиях и другим характеристикам личности студента, связанным с оперированием информацией. Как результат информатизации образования, информационная культура личности позволит обеспечить зрелые личностные смыслы студента в пространстве информационной деятельности; осуществлять обоснованную оценку полезности и истинности получаемой информации на занятиях, эффективно осуществлять поиск личностно значимой информации на основе современных средств ИКТ [1, 215 – 217.]

Основываясь на изучении теоретических проблем исследования и анализе ресурсов ИКТ можно выделить ряд рекомендаций для преподавателей, использующих информационно-коммуникационные технологии на учебных занятиях:

– Педагоги и студенты должны уметь обращаться с компьютером на уровне, необходимом для выполнения компьютерных заданий;

– Педагогу следует четко представлять, какие формы ИКТ следует использовать на данном этапе урока, и оправдано ли это использование;

– Необходимо заранее подбирать материал к уроку с использованием ИКТ, руководствуясь определенными критериями, адаптировать отобранный цифровой материал в соответствии с задачами и условиями обучения;

– Педагогу следует планировать и организовывать самостоятельную работу студентов по предмету с привлечением ИКТ [2].

Рекомендуется использовать следующие варианты занятий с ИКТ поддержкой:

1. С *мультимедийной поддержкой* (в аудитории используется один компьютер, им пользуется учитель в качестве «электронной доски»).

Это хорошо известный способ применения компьютера в качестве демонстрационного устройства. С этой целью в учебном заведении, кроме компьютерных классов, рекомендуется иметь один мобильный компьютер с мультимедийным проектором, позволяющий оперативно организовать занятие с компьютерной поддержкой по любому предмету в любое время.

В качестве программного обеспечения целесообразно использовать материалы готовых программных продуктов на CD, DVD, содержащих большой объем фото-, видео-, аудиоматериалов информации по различным темам. Еще более популярным стало создание учителем презентаций к своим занятиям. Появление современных ЭОР, представляющих собой собрание таких материалов, простой способ обращения к ним позволяет сделать учителю, владеющему основами ИКТ, очень интересные и качественные презентации практически к любому занятию. Занятия такого типа просто незаменимы при изучении гуманитарных дисциплин. [3]

2. С *компьютерной поддержкой* (в аудитории несколько компьютеров, за которыми студенты работают группами или по очереди).

На таких занятиях целесообразно давать задания, выполняя которые студенты работают с учебной программой, которая наряду с научно-познавательным текстом, рисунками включает задания для практической работы, тренировочные и контрольные упражнения. Таким образом, можно провести индивидуальный и полный анализ уровня знаний студентов и дать им объективную оценку, а также выявить слабые места в усвоении знаний студентами.

На занятиях с компьютерной поддержкой рекомендуется проводить тестирование. Высокая эффективность контролиру-

ющих программ определяется тем, что они укрепляют обратную связь в системе педагог-студент. Тестовые программы позволяют быстро оценивать результат работы, точно определить темы, в которых имеются пробелы в знаниях. Программным обеспечением служат тестовые программы. Сегодня представляется возможным самим учителям разрабатывать и создавать компьютерные варианты различных тестов и использовать их на своих занятиях [4; 5].

3. С *использованием Интернет-ресурсов*. На таком занятии рекомендуется использовать в качестве учебно-методического сопровождения изучаемого курса как различные электронные издания на CD-, DVD-носителях (учебники, учебные пособия, хрестоматии, задачки, словари, справочники, тесты, символичные объекты, статические и динамические модели и т. д.), так и образовательные Интернет-ресурсы. Эти материалы целесообразно использовать учителю при подготовке к занятию, на разных этапах его проведения (объяснение, закрепление, контроль) [6].

4. *Нетрадиционные формы проведения занятий*. Мультимедийная лекция, виртуальная лаборатория, экскурсия и др.

Подобная организация образовательного процесса предполагает включение всего курса в работу с ИКТ с использованием дифференцированных и индивидуализированных форм.

Один из реальных путей повышения качества высшего образования – использование информационных технологий в оценочной деятельности педагога. Использование этих возможностей позволяет автоматизировать процесс обработки результатов тематических, итоговых проверочных работ, отслеживать их динамику.

Это позволяет своевременно корректировать содержание и методику обучения. Использование ИКТ позволяет легко проводить обработку и анализ результатов тестовых заданий и наглядно представлять в виде таблицы и диаграмм, что в целом создает основу информационного обеспечения управления качеством образования. Компьютерное тестирование на практических занятиях, позволит сократить время на контроль и оценку знаний студентов по данной теме.

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что использование ИКТ в образовательном процессе является эффективным средством, при помощи которого можно значительно разнообразить воспитание и обучение и всесторонне развить учащегося. Использование средств ИКТ в значительной мере увеличивает масштабы потребляемой информации, стимулирует когнитивную деятельность, развивает мышление, пополняет человеческие интеллектуальные ресурсы, вторгаясь в них, меняет конституцию психической жизни человека.

#### Библиографический список

1. Алипханова Ф.Н., Атаева Э.А. К вопросу о формировании информационной культуры будущего педагога профессионального обучения. *Вестник университета (ГУУ)*. 2014; 4: 215 – 217.
2. Кларк Ч. Информационные и коммуникационные технологии: революция в образовании. *Информатика и образование*. 2003; 4.
3. Шафрин Ю.Р. *Информационные технологии: учебное пособие*. Москва, 2005.
4. Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере образования: Проблемы и перспективы. Москва, 1987.
5. Угринович Н.Д. *Информатика и информационные процессы*. Москва, 2000.
6. Хуторской А.В. *Интернет в школе*. Москва, 2000.

#### References

1. Aliphanova F.N., Ataeva E.A. K voprosu o formirovani informacionnoj kul'tury buduschego pedagoga professional'nogo obucheniya. *Vestnik universiteta (GUU)*. 2014; 4: 215 – 217.
2. Klark Ch. Informacionnye i kommunikacionnye tehnologii: revolyuciya v obrazovanii. *Informatika i obrazovanie*. 2003; 4.
3. Shafrin Yu.R. *Informacionnye tehnologii: uchebnoe posobie*. Moskva, 2005.
4. Gershunskij B.S. Komp'yuterizaciya v sfere obrazovaniya: Problemy i perspektivy. Moskva, 1987.
5. Ugrinovich N.D. *Informatika i informacionnye processy*. Moskva, 2000.
6. Hutorskoj A.V. *Internet v shkole*. Moskva, 2000.

Статья поступила в редакцию 11.09.17

УДК 378.147

**Valeeva E.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Southern Ural State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: valeeva@mail.ru

**Kashina N.I.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), professor, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia), E-mail: kashina@mail.ru

**THE ROLE OF THE DISCIPLINE “FASHION SOCIOLOGY” IN VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE SOCIOLOGISTS.** The article studies the pedagogical potential of the discipline “Fashion Sociology” in vocational training of future sociologists. It is noted that it has tasks to form ideas of esthetic values in students. In professional activity of sociologists the large role is played by the

visual means providing orientation of the person in the course of communication. The sociologist has to be able to report necessary information, to establish communicative connection, to create a certain psychological spirit, as well as by means of appearance, and for this purpose it is necessary to have ideas of esthetic values of people of various social groups. The research proves an idea that the carrier of esthetic values is fashion that combines information, esthetic and communicative aspects.

**Key words: future sociologists, fashion sociology, esthetic values, formation of representations.**

**Э.М. Валева**, канд. пед. наук, доц. каф. социологии Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск, E-mail: valelya@mail.ru

**Н.И. Кашина**, д-р пед. наук, доц., проф. каф. музыкального образования Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург, E-mail: koranata@mail.ru

## РОЛЬ ДИСЦИПЛИНЫ «СОЦИОЛОГИЯ МОДЫ» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СОЦИОЛОГОВ

В статье выявляется педагогический потенциал дисциплины «Социология моды» профессиональной подготовке будущих социологов, заключающийся в формировании у студентов представлений об эстетических ценностях. В профессиональной деятельности социологов большую роль играют визуальные средства, обеспечивающие ориентировку человека в процессе коммуникации. Социолог должен уметь передавать необходимую информацию, устанавливать коммуникативные связи, создавать определенный психологический настрой, в том числе посредством внешнего облика, а для этого нужно иметь представления об эстетических ценностях людей различных социальных групп. Обосновывается идея о том, что носителем эстетических ценностей является мода, сочетающая в себе информационный, эстетический и коммуникативный аспекты.

**Ключевые слова: будущие социологи, социология моды, эстетические ценности, формирование представлений.**

Профессия социолога требует сформированной системы профессиональных знаний, умений и навыков в области социального познания, в числе которых находится система ценностных представлений, так как ценности являются имманентными регуляторами деятельности человека. Поэтому будущим социологам необходимо «осмыслить процесс функционирования и трансформации новых ценностных парадигм, в рамках которых происходит становление личности человека нового тысячелетия» [1, с. 31].

Выпускник-социолог, освоивший программу бакалавриата, согласно действующему ГОС ВО, должен быть подготовлен: к участию в организации и проведении социологических и маркетинговых исследований; участию в разработке рекомендаций для маркетинговых служб; к идентификации потребностей и интересов социальных групп и т. д. Выпускник-социолог, освоивший программу магистратуры, должен быть подготовлен: к участию в формировании кадрового состава учреждений; к организации управленческих процессов в органах власти и управления, административно-управленческих подразделениях организаций и учреждений; к преподавательской деятельности и т. д.

Как мы видим, сфера деятельности социолога предполагает: знание карты «ценностного поля» всего общества; умение оперировать ценностными представлениями для успешного осуществления различных видов профессиональной деятельности; владение приемами самопрезентации и визуальной костюмной коммуникации; обращение к имиджу при работе в качестве преподавателя (знания в области педагогической имиджологии) [2]. Можно сделать вывод о значимой роли визуальных средств, обеспечивающих ориентировку человека в процессе коммуникации. Социолог должен уметь передавать необходимую информацию, устанавливая коммуникативные связи, создавать психологический настрой посредством внешнего облика, а для этого нужно иметь представления об эстетических ценностях людей различных социальных групп. На необходимость освоения эстетических ценностей обучающимися любых возрастных групп указывают ряд исследователей, в числе которых – Н.Г. Тагильцева и др. [3].

Дисциплина «Социология моды», ранее входящая в цикл общепрофессиональных дисциплин специальности «Социология», а сегодня являющаяся курсом по выбору студентов в ряде вузов России (НИУ «ВШЭ», Самарский НИУ университет им. С.П. Королева, Южно-Уральский государственный университет и др.), обладает в этом смысле большим педагогическим потенциалом, который будет раскрыт в данной статье.

В современной науке существует ряд классификаций ценностей. Согласно Б.С. Ерасову, эстетические ценности включают: ценности красоты (или, напротив, эстетику безобразного), эстетический идеал, стиль, гармонию, следование традиции или новизне, эклектику, культурную самобытность или подражание престижной заимствованной моде.

Носителем эстетических ценностей может выступать любой объект как природного, так и созданного человеком мира,

любое явление экономического, социального, политического и нравственного порядка (Р.П. Шульга). Носителем эстетических ценностей является и мода, где они проявляются в конкретно-чувственной форме. Мода является полифункциональной системой. А.Б. Гифман выделяет: функцию создания и поддержки единообразия и разнообразия в культурных образцах; инновационную, коммуникативную функцию, функцию социальной дифференциации и нивелирования, социализации, психофизиологической разрядки. Е.В. Колесникова считает, что мода – механизм регулирования сознания, реакций, деятельности и общественного поведения людей; один из факторов социальной дифференциации; значение эстетической ценности и нормы. Г.Г. Шубин выделяет коммуникативную, интеракционную, компенсаторную, престижную, эротическую и эстетическую функции моды. М.И. Килошенко выделяет функцию регуляции сознания и поведения; демонстрации социального положения и престижа, эстетической ценности объектов внешней и внутренней культуры. Как мы видим, исследователи признают функцию моды как «носителя» эстетических ценностей. Мода отражается в сознании человека, мода утверждает эстетический идеал, в ней проявляется эстетический вкус. Мода является одним из общественных институтов, обеспечивающих хранение и распространение эстетических материальных и духовных ценностей.

Одним из аспектов социального познания и взаимодействия, то есть профессионального инструментария социолога, является категоризация – отнесение каждого нового воспринимаемого объекта к какому-либо классу объектов. Наиболее эффективными для категоризации считаются символы, относящиеся к образу жизни, эстетическим и ценностным приоритетам. Подобными символами, знаками-признаками, которые дифференцируют и идентифицируют людей, могут выступать и цвета, линии, фигуры, телесные признаки, модели одежды и т. д. (Г.Г. Шубин).

Однако формирование ценностной сферы личности – сложный и многогранный процесс [4]. Под формированием представлений об эстетических ценностях у будущих социологов мы понимаем процесс построения личностью мысленного содержания доминирующих эстетических ценностей (красота или эстетика безобразного, идеал, стиль, гармония, следование традиции или новизне, эклектика, культурная самобытность или подражание престижной заимствованной моде) отдельных индивидов, классов, групп и поколений общества, которые выражаются в их облике, действиях, поступках, поведении.

Представление может формироваться стихийно, а также под влиянием целенаправленного педагогического воздействия, сохраняться в памяти и оказывать воздействие на личность. Поэтому нами была создана методика формирования представлений об эстетических ценностях у будущих социологов (в процессе изучения дисциплины «Социология моды»), теоретическое обоснование и описание было опубликовано в наших ранних работах [2; 5]. Механизмом формирования представлений об эстетических ценностях у будущих социологов является

позапный переход от знака-признака, несущего определенную психосемантическую информацию об эстетических ценностях человека, к размышлению (рефлексии), от размышления к действию. Раскроем его более подробно.

Восприятие человека человеком, в понимании современной психологии, это наглядно-образное отражение одним человеком другого, результатом которого является формирование перцептивного образа-сигнала о внешних признаках этого другого (физическом облике, оформлении внешности, экспрессии), о его поведении. Этот образ-сигнал выполняет осведомительную и регулятивную функции по отношению к процессу взаимодействия между данными субъектами. На основе восприятия у познающего человека складывается понятие о другой конкретной личности, в которой обобщенно фиксируются признаки данного лица (Г.А. Ковалев).

В процессе отражения человеком объекта (человека) выделяют фактуальный компонент (отражение объекта как факта) и ценностный компонент (отражение объекта как ценности). Ценностный компонент, в свою очередь, рождает абстрактно-понятийное (рациональное) отражение ценности объекта и эмоциональное отражение ценности объекта (А.А. Горбатков).

Современные исследования в области познавательных процессов позволяют выделить три основных уровня психического отражения: сенсорно-перцептивный уровень; уровень представлений; вербально-логический уровень (Н.Д. Завалова).

В формировании у человека представлений об эстетических ценностях другого человека фундаментальную роль играет процесс познания. Этот процесс является целостным актом психического отражения, включающим всю структуру познавательных процессов психики – от ощущений до мышления. Он осуществляется на двух уровнях отражения социальной реальности – чувственном (восприятии человека человеком) и логическом (понятие о другом человеке как личности). Процесс познания людьми друг друга является процессом актуализации психологического содержания личности, которое закрепляется признаками внешности, поведения и деятельности человека в общественно-трудовой практике людей.

В теории социальных представлений термин «представление» не эквивалентно традиционному значению, когда под представлением понимается звено в переходе либо от восприятия к мышлению, либо от образа к понятию. Выделяют следующие

функции социального представления: оно является инструментом познания социального мира; оно является способом опосредования поведения – способствует направлению коммуникации в группе, обозначению ценностей, детерминирующих поведение; оно является средством адаптации совершающихся событий к уже имеющимся, то есть способствует сохранению сложившейся картины мира. Реализация вышеназванных функций обеспечивается механизмом возникновения социального представления, который включает в себя три этапа: «зацепление», объектификация и натурализация. Сначала новый объект необходимо «зацепить», зафиксировать в нем что-то, что можно вписать в привычную картину мира. Затем следует объектификация – обозначение нового неизвестного предмета в более конкретный образ и натурализация – принятие полученного знания как объективной реальности (Г.М. Андреева). Исходя из вышеизложенных теоретических положений функционирования представлений, можно заключить: мгновенное восприятие обеспечивается формированием эталонов, оперативных единиц восприятия; представления – это результат индивидуального опыта человека (опыта принятия и преобразования информации; образ должен обладать личностным смыслом).

В связи с этим нами был сформулирован механизм формирования представлений об эстетических ценностях у будущих социологов, изложенный выше.

Процесс формирования представлений об эстетических ценностях у будущих социологов выполняет ряд важных функций: ориентировочная функция позволяет человеку ориентироваться, к какой субкультуре/социальной группе принадлежит собеседник, о его намерениях (конформист или неконформист); регулятивная функция регулирует межличностную коммуникацию, поскольку костюм передает сообщение о социальных категориях; коррективная функция позволяет корректировать коммуникативную деятельность человека, в зависимости от тех сообщений, которые он демонстрирует своим костюмом; функция формирования субъективного отношения к воспринимаемому индивиду позволяет человеку, опираясь на зрительный образ, сформировать отношение к объекту взаимодействия. Таким образом, педагогический потенциал дисциплины «Социология моды» заключается в формировании у будущих социологов представлений об эстетических ценностях.

#### Библиографический список

1. Кашина Н.И., Москаленко О.А. Модель освоения современной российской молодежью традиционных культурных и художественных ценностей. *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2016; 3: 30 – 34.
2. Валеева Э.М., Кашина Н.И. Формирование представлений об эстетических ценностях у будущих социологов. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 3 (58): 78 – 80.
3. Тагильцева Н.Г. Инновационная среда развития художественно одаренных детей: детский сад – школа – вуз. *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2014; Т. 1: 34 – 38.
4. Кашина Н.И., Тагильцева Н.Г. Психологические предпосылки освоения личностью традиционных культурных и художественных ценностей. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 5 (48): 70 – 73.
5. Валеева Э.М. Проблема формирования у будущих социологов представлений об эстетических ценностях людей в процессе изучения дисциплины «Социология моды». *Известия РГПУ им. А.И. Герцена. Аспирантские тетради*. 2008; 28: 45 – 48.

#### References

1. Kashina N.I., Moskalenko O.A. Model' osvoeniya sovremennoj rossijskoj molodezh'yu tradicionnyh kul'turnyh i hudozhestvennyh cennostej. *Innovacionnye projekty i programmy v obrazovanii*. 2016; 3: 30 – 34.
2. Valeeva E.M., Kashina N.I. Formirovanie predstavlenij ob `esteticheskikh cennostyah u buduschih sociologov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 3 (58): 78 – 80.
3. Tagil'ceva N.G. Innovacionnaya sreda razvitiya hudozhestvenno odarennyh detej: detskij sad – shkola – vuz. *Innovacionnye projekty i programmy v obrazovanii*. 2014; T. 1: 34 – 38.
4. Kashina N.I., Tagil'ceva N.G. Psihologicheskie predposylki osvoeniya lichnost'yu tradicionnyh kul'turnyh i hudozhestvennyh cennostej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 5 (48): 70 – 73.
5. Valeeva E.M. Problema formirovaniya u buduschih sociologov predstavlenij ob `esteticheskikh cennostyah lyudej v processe izucheniya discipliny «Sociologiya mody». *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena. Aspirantskie tetradi*. 2008; 28: 45 – 48.

Статья поступила в редакцию 06.09.17

УДК 371.72

**Grebennikova N.S.**, postgraduate, Department of Leisure and Cultural Activities, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: 787natalia@mail.ru

**PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR OPTIMAL PERCEPTUAL-COMMUNICATIVE PROCESS IN THE CREATIVE TEAMS OF CULTURAL INSTITUTIONS.** The article is dedicated to pedagogical conditions of optimal perceptual-communicative process in the creative collectives of the cultural institutions. Perceptual-communicative competence is the personal and professional characteristics, which combines not only knowledge and skills in the field of appropriate pedagogical interaction with students, but emphasizes the organizational aspect of activity of the expert. When optimizing perceptual-communicative process in cultural institutions of the

quality of pedagogical communication, to determine the need for the development of perceptual-communicative competence of pedagogical, socio-cultural workers, participating in organization and conducting of educational cultural and recreational programs.

**Key words:** pedagogical conditions, ensuring optimal perceptual communication process, creative teams and cultural institutions.

*Н.С. Гребенникова, аспирантка каф. культурно-досуговой деятельности Московского государственного института культуры, г. Москва, E-mail: 787natalia@mail.ru*

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОПТИМАЛЬНОГО ПЕРЦЕПТИВНО-КОММУНИКАТИВНОГО ПРОЦЕССА В ТВОРЧЕСКИХ КОЛЛЕКТИВАХ УЧРЕЖДЕНИЙ КУЛЬТУРЫ

Статья посвящена педагогическим условиям обеспечения оптимального перцептивно-коммуникативного процесса в творческих коллективах учреждений культуры. Перцептивно-коммуникативная компетентность – это профессионально-личностная характеристика, которая объединяет в себе не только знания, умения и навыки в сфере целесообразного педагогического взаимодействия с воспитанником, но и акцентирует организационный аспект деятельности специалиста. При оптимизации перцептивно-коммуникативного процесса в учреждениях культуры качества педагогической коммуникации определяют необходимость развития перцептивно-коммуникативных компетенций педагогических, социально-культурных работников, участвующих в организации и проведении воспитательных культурно-досуговых программ.

**Ключевые слова:** педагогические условия, обеспечение, оптимальный перцептивно-коммуникативный процесс, творческие коллективы, учреждения культуры.

Процесс воспитания молодежи в творческих коллективах учреждений культуры может быть эффективно реализован только в оптимальных педагогических условиях, среди которых особое место занимает перцептивно-коммуникативная составляющая. Перцептивно-коммуникативная составляющая в деятельности учреждений культуры закономерно не предусматривает применения педагогических методов принуждения. Здесь добровольность и заинтересованность участников – важнейшие основания результативности этого процесса. Поэтому, естественное и свободное общение вместе с обменом необходимой информацией (коммуникация), а также полное и неискажаемое восприятие социально-значимых сведений (перцепция) становятся залогом достижения целей воспитания.

Социально-перцептивные компетенции современного человека, профессионала, включая педагогов и работников социально-культурной сферы входят в число приоритетных тем современных научных исследований.

В научных трудах таких исследователей, как А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, А.А. Бодалев, М.И. Воловикова и др., перцептивная готовность педагога напрямую связывается с социальным интеллектом [1; 2], что наглядно демонстрирует значимость перцепции в педагогическом процессе. В соответствии с современными представлениями педагогики и психологии, перцепция – это:

- чувственное познание окружающей действительности;
- готовность к восприятию в процессе субъект-субъектного и субъект-объектного взаимодействия;
- важнейший элемент познавательной деятельности, обеспечивающий поступление информации;
- условие оценки и включения в собственный опыт индивида поступающих сведений [1].

По мнению таких исследователей, как А.В. Запорожец или П.М. Якобсон, в процессе перцепции можно различить четыре операциональные стадии: обнаружение; различение; идентификацию и опознавание [2; 3].

В перцептивном процессе обнаружение – обязательный исходный этап. Именно от обнаружения зависит, будет ли воспринят объект восприятия. Значительная часть объектов не обнаруживается субъектом не только потому, что присутствует некий барьер восприятия, но и потому, что они не обладают признаками значимости для него.

Различение – формирование представления об объекте как отличающемся от контекста, можно назвать важнейшей фазой перцепции, так как именно оно определяет выделение объекта как такового, установление его границ, создание образа.

На этапе идентификации созданный перцептивный образ сравнивается с эталоном или хранимым в памяти исходным образом, в связи с чем появляется возможность отождествить его или не отождествить с подобным, воспринятым ранее.

Опознавание – отнесение воспринятого объекта к какой-либо категории познанных ранее объектов, которое делает объект понятным хотя бы в какой-либо мере.

В единстве перцептивно-коммуникативного процесса как составляющей педагогических действий, важно обеспечивать все фазы перцепции, но обнаружение и опознавание представляют особую значимость: индивид может не заметить поступающую ему информацию, или не отнести ее к той категории, на которую рассчитывал её источник, например, признать малоценной или не связанной с ситуацией. Поэтому планирование оптимальных перцептивно-коммуникативных условий педагогического процесса в учреждениях культуры должно опираться на заранее продуманные особенности воспринимаемого материала, который должен быть замечен и правильно понят реципиентом.

Перцептивной составляющей перцептивно-коммуникативного процесса свойственны, по мнению А.В. Запорожца, следующие атрибутивные качества:

- предметность, то есть свойство связывать воспринимаемое в целостные образы;
- константность – устойчивость образа даже при условии изменения исходного стимула, что порождает значительное число неточностей из-за инертности изменения образа;
- осмысленность – тенденция к наделению всего воспринимаемого смыслом;
- избирательность – разделение воспринимаемого на значимое и игнорируемое;
- зависимость от ранее накопленного чувственного опыта и совокупности смыслов, актуальных для данного индивида [2].

На перцепцию оказывают влияние такие факторы, как интенсивность и контрастность стимула. В педагогическом процессе учреждений культуры это формирует необходимость создавать специальные условия восприятия для того, чтобы воспринимаемое становилось заметным. Фактор повторяемости позволяет выработать условный рефлекс, делающий воспринимаемое знакомым, привычным и «легитимным»: много раз встреченный стимул наделяется качеством закономерного. А новизна стимула обеспечивает привлечение внимания к нему, что также связано с контрастностью.

В перцептивно-коммуникативном процессе большое значение имеют внутренние психологические установки воспринимающего индивида. Среди них:

- формирование связи воспринимаемого с индивидуальным-личностным опытом человека;
- зависимость выбора объектов восприятия от потребностей и мотиваций личности;
- зависимость воспринимаемого от стереотипов отношения, свойственных данному индивиду.

Именно поэтому восприятие селективно, и осуществляется в соответствии с потребностями и ожиданиями индивида. Установки личности противостоят восприятию нежелательного или противоречащего картине мера материала при том, что объекты, наделенные устойчиво негативным отношением, например, угрожающие безопасности индивида, распознаются быстрее, чем безвредные [4].

Для перцептивной составляющей коммуникативно-перцептивного процесса характерна такая особенность, как сведе-

ние смежных в пространстве и / или времени объектов в единую группу. Так, если совершенно случайным образом некоторые никак между собой не связанные объекты были восприняты вместе несколько раз, формируется представление о том, что они обладают каким-то единством, и создается представление, что их объединение закономерно. Это – также функция условного рефлекса, позволяющего помимо логики развивать неосознанные представления о связи чего-либо с чем-либо. Это достаточно эффективно в педагогическом аспекте.

Результатом перцепции является образ. Образ – исключительно широкое понятие, в психологии рассматриваемое как выделенный элемент воспринимаемого мира, обладающий отделенностью от других образов [5]. Однако в теории социально-культурной деятельности образ – не только результат перцепции, но и основной носитель содержания произведения искусства. Поэтому в педагогике социально-культурной деятельности важно различать образ как элементарный компонент перцепции и образ как носитель смысла и ценности. При создании педагогически значимых культурно-досуговых программ именно социально-культурное прочтение образа представляет особую ценность.

В единстве перцептивно-коммуникативного процесса учреждений культуры социальная перцепция как функция социального интеллекта является наиболее значимой формой перцепции. Понятие «социальное восприятие» или «социальная перцепция» было введено Дж. Брунером в середине 20-го века для характеристики нацеленности перцепции на социальные качества взаимодействия [6]. Социальная перцепция формирует зависимость воспринимаемого от социально-детерминированного представления индивида о себе, о представителях своей или иной социальной групп, о любых социальных явлениях. Следовательно, данный термин акцентирует связь восприятия и общественной природы человека, а это непосредственно относит данное явление к сфере социально-значимых мотивов поведения человека.

Социальная зависимость перцепции и социально-детерминированная оценка воспринимаемого материала демонстрируют значимость актуализации мотивационной стороны материала, применяемого в педагогическом процессе учреждений культуры. Именно социальность перцепции определяет атрибуцию воспринимаемого содержания и последующую его оценку.

Следствием социальной перцепции является рефлексия – осознание и осмысление воспринятого. От того, как будет атрибутировано воспринятое, с какой установкой или мотивом оно будет связано, зависит, по мнению И.А. Зимней [7], отношение к данному содержанию. Именно поэтому в педагогической деятельности учреждений культуры особенно важно применять ценностно-ориентированные технологии воспитания.

Социальное восприятие имеет следующие особенности:

- стереотипизация воспринимаемого, то есть распространение характеристик ранее воспринятого материала на новое похожее или неизвестное, но в чем-то аналогичное;
- наделение представления о личности человека содержанием, относящимся к его действиям или социальной роли;
- распространение на других индивидов представления о них как сходных с собой в чем-либо;
- суждение о внутренних психологических качествах по внешним атрибутам, зачастую никак не связанным с данными качествами;
- зависимость ценности воспринимаемого от отношения к нему в своей социальной группе;
- провоцирование реакции в ожидании данной реакции;
- наделение лиц или объектов, относящихся к своей социальной группе качествами, более позитивно оцениваемыми, чем аналоги в «чужой» социальной среде и т. д. [7].

Эти особенности необходимо учитывать, формируя оптимальный перцептивно-коммуникативный климат в учреждениях культуры при реализации задач воспитания.

Исследователями организационно-педагогических условий процессов воспитания – А.А. Бодалевым, В.А. Кан-Каликом, М.В. Клариним, В.М. Монаховым и др. [1; 8; 9], неоднократно отмечалось, что коммуникационная составляющая педагогического процесса является ключевым условием достижения результата – педагогический процесс в значительной части состоит из общения. Педагогическая коммуникация – это совокупность средств, приемов и методов, обеспечивающих реализацию поставленных целей и задач воспитания и обучения, и определяющих характер общения и взаимодействия педагога и учащихся [5].

Педагогическая коммуникация должна обладать следующими свойствами:

- обеспечивать полную и достоверную передачу информации, задействованной в общении между педагогическими работниками и воспитанниками;
- характеризоваться высокой степенью доверительности и конгруэнтности, без чего любой педагогический процесс обречен на контрпродуктивность;
- функционировать в форме равноправных субъект-субъектных отношений, в которых воспитанник не чувствует себя ущемленным чем бы то ни было;
- реализовываться на высоком уровне педагогического мастерства и коммуникативной компетентности педагога, способного адаптироваться к разным типам характера, особенностям личностного опыта и моделям поведения воспитанников;
- предусматривать сотрудничество, а не механическое распределение ролей и неясность стоящих коммуникационных задач, то есть основываться на интересе и понимании;
- гибкой в выборе продуктивных моделей отношения между педагогическим работником и воспитанником, не замыкаться на одной, пусть и наиболее привычной для педагогического работника форме отношения или роли;
- ценностно-ориентированным, то есть транслировать только социально-значимые ценности и образцы отношения, а не весь доступный спектр коммуникативного поведения;
- творческим и эвристичным, обеспечивать развитие обеих сторон в процессе общения, способствовать поиску нового и раскрытию потенциала как воспитанников, так и педагогического работника;
- дисциплинировать воспитанников, поддерживая в них уважение как к самому педагогическому процессу и образовательно-воспитательной инфраструктуре, так и друг к другу и воспитателю;
- ориентироваться более на диалогическую и полилогическую формы, при том, что монолог также имеет право на существование применительно к ряду педагогических задач;
- личностно-ориентированной, когда учитываются индивидуальные особенности всех воспитанников при высокой значимости отношения к ним как к группе, коллективу.

В учреждениях культуры, по мнению таких ученых, как А.Д. Жарков [10], гуманистические и ценностно-ориентированные стороны педагогической коммуникации должны проявляться особенно выражено, так как учреждение культуры – особый элемент образовательно-воспитательной среды, в котором воспитание культурой и искусством занимает главное место.

Оптимальный перцептивно-коммуникативный процесс в учреждениях культуры предусматривает планирование педагогической (воспитательной) коммуникации, стадийную или этапную ее организацию.

В соответствии с позицией таких исследователей педагогической коммуникации, как А.А. Бодалев, В.А. Горянина, И.А. Зимняя и др., педагогическая коммуникация включает следующие этапы:

1. Прогностический этап. На этом этапе педагог целеполагает и моделирует общение с группой воспитанников, ставит перед собой задачи, которые должны быть решены в процессе педагогического взаимодействия. Иначе этот этап называется предкоммуникативным.

На этом этапе необходимо осуществить планирование взаимодействия с группой, что включает в себя следующие элементы:

- определение нравственно-психологической ситуации в группе, возможностей работы с нею;
- определение индивидуальных особенностей воспитанников;
- проектирование средств и методов обучения и воспитания;
- подготовка содержания педагогического взаимодействия.

В условиях учреждений культуры данный этап приобретает особенности, связанные со спецификой педагогической деятельности в учреждениях данного типа, в том числе – нестабильность персонального состава аудитории, добровольность и неформализуемость взаимодействия, необходимость адаптации коммуникации к основному средству педагогического воздействия – искусству.

2. Начальный период коммуникации налаживание взаимодействия с воспитанниками. Именно на этом этапе закладываются характер общения, устанавливаются его ситуативные нормы.

На данном этапе значение приобретают следующие составляющие и особенности:

- уточнение форм и способов взаимодействия, адаптация их к реальным характеристикам воспитанников;
- конкретизация условий общения, его структуры и содержательных особенностей;

- проверка в действии спроектированной модели общения.

Именно на этом этапе становится ясно, как отнесутся воспитанники к предлагаемой педагогом модели общения, как они взаимодействуют в личностном плане. Проверку проходит все – от манеры держаться и одеваться, и вплоть до подбора слов и аргументов, используемых педагогом в творческом коллективе и специалистами учреждения культуры.

Важно помнить, что педагог всегда выступает в качестве инициатора общения, именно ему следует задавать тон и стиль общения, естественно, сообразно специфике группы. Но не от одного только педагога и специалистов зависит эмоциональный фон, поднимаемые темы, результаты коммуникации.

3. Период непосредственного педагогического взаимодействия. Этот этап может отличаться совершенно произвольной длительностью.

На этом этапе важно обеспечивать следующие условия:

- адекватность педагогических средств поставленным задачам;
- учет динамики психологических особенностей контакта с воспитанниками;
- применение широкого разнообразия психолого-педагогических приёмов, делающих взаимодействие интересным и полезным, информацию – запоминающейся, ценностно-ориентированный материал – действенным;

- выбор адекватного стиля общения;
- стимулирование рефлексивности и креативности воспитанников;
- помощь в личностном развитии, самовыражении воспитанников;
- обеспечение устойчивости коммуникации.

4. Этап оценки и коррекции педагогической коммуникации.

Он включает:

- анализ ситуации общения, выбранных средств и методов коммуникации;
- поиск путей совершенствования педагогического взаимодействия;
- прогнозирование дальнейших ситуаций общения [11].

Таким образом, при оптимизации перцептивно-коммуникативного процесса в учреждениях культуры подобные качества педагогической коммуникации определяют необходимость развития перцептивно-коммуникативных компетенций педагогических, социально-культурных работников, участвующих в организации и проведении воспитательных культурно-досуговых программ.

Итак, перцептивно-коммуникативная компетентность – это профессионально-личностная характеристика, которая объединяет в себе не только знания, умения и навыки в сфере целесообразного педагогического взаимодействия с воспитанником, но и акцентирует организационный аспект деятельности специалиста. Педагог или специалист учреждения культуры должен уметь организовать все процедуры и стадии взаимодействия с участниками культурно-досуговых программ и аудиторией, должен быть способен гибко корректировать свои действия, направленные на оптимальность перцептивно-коммуникативного процесса.

#### Библиографический список

1. Бодалев А.А., Васина Н.В. *Познание человека человеком: возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты*. Санкт-Петербург: Речь, 2005.
2. Запорожец А.В. *Восприятие и действие*. Москва: Просвещение, 1967.
3. Якобсон П.М. *Психология художественного восприятия*. Москва: Искусство, 1964.
4. *Психология и педагогика: учебно-методическое пособие*. Министерство образования и науки Российской Федерации, Нальчикский институт кооперации (филиал) Белгородского ун-та кооперации, экономики и права; Составитель: Л.А. Энеева. Барнаул, 2016.
5. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии: в 2-х т.* Москва: Педагогика, 1989. – Т. 1.
6. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. *Психология человека. Введение в психологию субъективности*. Москва: Школа-пресс, 1995.
7. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*. Москва – Воронеж: МОДЭК, 2010.
8. Кан-Калик В.А. *Педагогическая деятельность как творческий процесс*. Москва: НИИВШ, 1977.
9. Кларин М.С. *Педагогические технологии в учебном процессе*. Москва, 1989.
10. Жарков А.Д. *Теоретико-методологические основы социально-культурной деятельности: монография*. Москва: МГУКИ, 2013.
11. Ширшов В.Д. *Педагогическая коммуникация. Теоретические основы: Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук*. Челябинск, 1995.

#### References

1. Bodalev A.A., Vasina N.V. *Poznanie cheloveka chelovekom: vozrastnoj, gendernyj, `etnicheskij i professional'nyj aspekty*. Sankt-Peterburg: Rech', 2005.
2. Zaporozhec A.B. *Vospriyatie i dejstvie*. Moskva: Prosveschenie, 1967.
3. Jakobson P.M. *Psihologiya hudozhestvennogo vospriyatiya*. Moskva: Iskusstvo, 1964.
4. *Psihologiya i pedagogika: uchebno-metodicheskoe posobie*. Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii, Nal'chikskij institut kooperacii (filial) Belgorodskogo un-ta kooperacii, `ekonomiki i prava; Sostavitel': L.A. `Eneeva. Barnaul, 2016.
5. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii: v 2-h t.* Moskva: Pedagogika, 1989. – T. 1.
6. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. *Psihologiya cheloveka. Vvedenie v psihologiyu sub`ektivnosti*. Moskva: Shkola-press, 1995.
7. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva – Voronezh: MOD`EK, 2010.
8. Kan-Kalik V.A. *Pedagogicheskaya deyatel'nost' kak tvorcheskij process*. Moskva: NIIVSh, 1977.
9. Klarin M.S. *Pedagogicheskie tehnologii v uchebnom processe*. Moskva, 1989.
10. Zharkov A.D. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy social'no-kul'turnoj deyatel'nosti: monografiya*. Moskva: MGUKI, 2013.
11. Shirshov V.D. *Pedagogicheskaya kommunikaciya. Teoreticheskie osnovy: Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskix nauk*. Chelyabinsk, 1995.

Статья поступила в редакцию 11.09.17

УДК 378

**Efimova S.K.**, master, senior teacher, Department of Oriental Languages, Institute of Modern Languages and International Studies, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: sardana\_efimova@mail.ru  
**Parnikova G.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Languages for Technical and Natural Sciences, Institute of Modern Languages and International Studies, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: allerigor@yandex.ru

#### DIFFICULTIES AND FEATURES OF THE STUDENTS LEARNING JAPANESE (IN THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA)).

The paper includes a critical analysis of the modern research in the field of the Japanese teaching in Russia: doctoral thesis of L.T. Nechaeva and PhD theses of E.S. Avdeeva, V.M. Arakava, O.N. Grunina, N.S. Ivanova, E.V. Korsakova, N.L. Maksimenko, L.V. Molchanova, N.V. Razdorskaya, U.P. Strizhak. The authors concluded that despite the growth of research in this field of science there is still lack of the theory and methodology of the teaching Japanese in Russian education. It also offers an overview of the major Russian universities with the teaching of the Japanese. According to the Association of Japanese teachers of the Russian Federa-

tion, 36 public and 7 private universities prepare the Japanese specialists. Each year the universities produce about 400 Japanese specialists. The analysis of these universities shows that Japanese is studied in the fields of Oriental and African Studies, Linguistics, International Studies, and as a second or a third foreign language. Then the authors consider the situation with the Japanese teaching in the Republic of Sakha (Yakutia). Japanese is studied as a major language at the Department of Oriental languages of The Institute of Modern Languages and International Studies of the North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov. There are gender and ethno-psychological differences in students, who study Japanese in Yakutia. There are some words about the Yakut-Russian bilingualism, which was formed under the influence of the cultural-historical and socio-political factors. The work describes some difficulties that are found in learning Japanese in the Republic of Sakha (Yakutia).

**Key words:** Japanese, teaching methods of Japanese, Republic of Sakha (Yakutia), ethno-psychological features, bilingual students.

*С.К. Ефимова, магистр, ст. преп. каф. восточных языков и страноведения Института зарубежной филологии и регионоведения, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: sardana\_efimova@mail.ru*

*Г.М. Парникова, канд. пед. наук, доц. каф. иностранных языков по техническим и естественным специальностям Института зарубежной филологии и регионоведения, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: allerigor@yandex.ru*

## ТРУДНОСТИ И ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯПОНСКОМУ ЯЗЫКУ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ))

В статье приведён критический анализ диссертационных исследований по методике преподавания японского языка в России: докторской диссертации Л.Т. Нечаевой и кандидатских диссертаций Е.С. Авдеевой, М.В. Аракава, О.Н. Груниной, Н.С. Ивановой, Е.В. Корсаковой, Н.Л. Максименко, Л.В. Молчановой, Н.В. Раздорской, У.П. Стрижак. Авторами сделан вывод, что, несмотря на рост количества исследований в данной области, в российском образовании до сих пор наблюдается недостаточная разработанность теоретико-методологических основ преподавания японского языка в языковом вузе. Также представлен обзор практики обучения японскому языку ведущих российских вузов. По данным Ассоциации преподавателей японского языка РФ, японский язык преподаётся в 36 государственных и 7 негосударственных вузах страны, каждый год вузы выпускают примерно 400 специалистов со знанием японского языка. Анализ нормативных документов указанных вузов показал, что японский язык, в основном, изучается по направлениям «Востоковедение и африканистика», «Лингвистика», «Зарубежное регионоведение», а также в качестве второго-третьего иностранного языка. Далее рассмотрена ситуация с преподаванием японского языка в Республике Саха (Якутия). Указывается, что японский язык изучается в качестве основного на кафедре восточных языков и страноведения Института зарубежной филологии и регионоведения Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Доказано, что социальный заказ региона на подготовку специалистов со знанием японского языка сформирован. В статье рассмотрены гендерные и этнопсихологические особенности студентов, изучающих японский язык в северном регионе. Обоснован учет естественного билингвизма, который сформировался под влиянием культурно-исторических и социально-политических факторов у большинства населения, преимущественно якутско-русский. Конкретизированы трудности студентов при изучении японского языка.

**Ключевые слова:** японский язык, методика преподавания японского языка, Республика Саха (Якутия), этнопсихологические особенности, студенты-билингвы.

В современных условиях развития общества Россия активизирует международные контакты со странами Азиатско-Тихоокеанского региона. Учитывая геополитическое положение Дальневосточного региона России, подготовка специалистов со знаниями восточных языков, и, в частности, японского, а также истории, культуры, политики стран Восточной Азии, стала неотъемлемой частью общего курса правительства Российской Федерации по развитию дальневосточных рубежей. Культурное, экономическое и научное сотрудничество Республики Саха (Якутия) с Японией планомерно осуществляется на протяжении последних десятилетий. На данном этапе актуализированы научное и образовательное партнерство между Северо-Восточным федеральным университетом (СВФУ) и университетами Японии. Ввиду этого, социальный заказ региона на подготовку специалистов со знанием японского языка констатируем сформированным.

В этой связи, считаем логичным рассмотреть необходимость повышения качества обучения японскому языку в языковом вузе. В последнее десятилетие исследования по методике преподавания японского языка пополнились докторской диссертацией Л.Т. Нечаевой и кандидатскими диссертациями Е.С. Авдеевой, М.В. Аракава, О.Н. Груниной и др. Они отмечают, что языки с иероглифической письменностью имеют свои особенности, которые необходимо учитывать при организации учебного процесса. Поэтому считаем необходимым провести обзор исследований по методике преподавания японского языка в российских вузах.

В диссертационном исследовании Л.Т. Нечаевой с научно-методической позиции представлены структура и содержание учебников, направленных на изучение японского языка русскоговорящими студентами [1]. Целью исследования Е.С. Авдеевой являлась разработка теоретических основ использования японских комиксов «манга» в обучении, а также внедрение полученных результатов в учебный процесс на 2 курсе языкового

вуза [2]. М.В. Аракава в своем исследовании обосновывает необходимость формирования у студентов педагогических вузов методической компетенции в обучении чтению на японском языке [3]. О.Н. Грунина рассмотрела обучение японскому языку в специализированном вузе, а также особенности обучения японской грамматике как основе мышления носителей языка [4]. Исследование Н.С. Ивановой поставило целью разработку научно обоснованной методики формирования межкультурной компетенции в японском языке как втором иностранном у студентов языкового вуза на основе культуроведческого подхода [5]. Работа Е.В. Корсаковой посвящена вопросам обучения взрослых слушателей языковых курсов японскому языку с целью формирования иноязычной информационной компетенции [6]. В своем исследовании Н.Л. Максименко представила методику обучения выступлению как виду подготовленной монологической речи студентов языкового вуза. Цель ее исследования заключалась в разработке научно-теоретического обоснования технологии обучения умениям выступления студентов [7]. Л.В. Молчанова обосновала эффективность использования опыта, приобретенного при обучении и изучении первого иностранного языка, для обучения новым языкам, а также разработала единую систему обучения и изучения первого и второго иностранных языков [8]. Н.В. Раздорская проанализировала особенности обучения японскому языку студентов-международников на основе общественно-политических текстов и разработала методику обучения на основе данных текстов с привлечением инновационных технологий [9]. В работе У.П. Стрижак выявлены факторы, влияющие на процесс запоминания иероглифов, разработана система общения иероглифике с целью повышения эффективности усвоения иероглифических знаков [10]. Но, несмотря на рост количества исследований в области методики преподавания японского языка, констатируем, что в российском образовании до сих пор наблюдается недо-

статочная разработанность теоретико-методологических основ преподавания японского языка в языковом вузе, что не может не отражаться на качестве преподавания.

По данным Ассоциации преподавателей японского языка РФ, японский язык преподается в 36 государственных и 7 негосударственных вузах страны, они выпускают примерно 400 специалистов со знанием японского языка ежегодно [11]. Ведущими в обучении японскому языку являются вузы г. Москва и Санкт-Петербург, накопившие богатый научный и образовательный опыт, и дальневосточные вузы в виду своей географической близости к странам АТР [12; 13]. Анализ нормативных документов указанных вузов показал, что японский язык, в основном, изучается по направлениям «Востоковедение и африканистика», «Лингвистика», «Зарубежное регионоведение», а также в качестве второго-третьего иностранного языка.

Далее рассмотрим методическую действительность, сложившуюся в Республике Саха (Якутия). Согласно Г.М. Парниковой в регионе эффективно работает национальная система высшего образования, предлагающая разнообразные направления подготовки специалистов, в содержании ОПОП которых отражен национально-региональный компонент [14]. Вузы республики и абитуриенты адаптируются к новым условиям функционирования системы высшего образования, повышение среднего балла ЕГЭ и изменение профориентационной работы СВФУ способствовали привлечению студентов, нацеленных на овладение профессией и получение знаний [15]. Японский язык в университете преподавался в качестве второго иностранного с 1991 г., а с 2000 г. изучается как основной язык на кафедре восточных языков и страноведения Института зарубежной филологии и регионоведения СВФУ по направлению «Филология». Японский язык как второй иностранный изучается на историческом факультете СВФУ.

Далее рассмотрим особенности и трудности преподавания японского языка в РС (Я). Якутская молодежь, как и повсеместно в России, стремится к изучению японского языка благодаря влиянию японской субкультуры. Не все абитуриенты осознают наличие трудностей, которые возникнут при изучении японского языка в высшей школе, что свидетельствует о противоречии: молодежь или ничего не знает о языке, или учит его по аниме, в которых используется разговорный стиль, неприемлемый в общении с малознакомыми людьми, и впоследствии является неготовой к трудностям в процессе глубокого, серьезного обучения.

Как показывает наша практика, среди изучающих японский язык в вузе наблюдается превалирование девушек по гендерному признаку: 7 – 8 девушек и 1 юноша в учебной группе. Это можно объяснить тем, что юноши и их родители в выборе будущей профессии более склонны к техническим и другим гуманитарным специальностям, чем к изучению восточных языков. Также к особенностям преподавания японского языка относим естественный (координационный) билингвизм, который сформировался под влиянием культурно-исторических и социально-политических факторов у большинства населения, преимущественно якутско-русский. Национальный состав студентов СВФУ, в основном, коренное население РС (Я), свободно использующее оба языка. Среди студентов, изучающих японский язык, большинство явля-

ются городскими жителями, чаще использующими русский язык в сфере семейно-бытового общения, меньшая часть сельские жители, говорящие, в основном, на родном (якутском) языке. Учёт якутско-русского билингвизма при обучении иностранным языкам в Республике Саха обосновывается ведущими учеными, изучающими данный вопрос на протяжении многих лет [16, с. 87 – 107].

Закономерности проявления национальной психики разных этнических групп влияют на усвоение получаемых знаний, эффективность приспособления учащихся к педагогическому процессу [17]. Национальные свойства характера, присущие студентам, также требует учета при обучении японскому языку. Психологический тип современных северных народов сформировался в результате культурных традиций предков, язычества и влияния русского народа [18]. К.Д. Уткин, изучая проблему человека в социокультурной системе народа саха, подчеркивал, что традиционная культура якутов имеет свою систему мировосприятия и миропонимания [19]. У студентов якутской национальности высоко развито этническое самосознание: сознание своей этнической общности, приверженности родному языку, территории, национальной культуре [20]. Многолетняя практика авторов статьи позволяет выделить следующие этнопсихологические особенности студентов, изучающих японский язык: 1) нравственно-эстетические: любовь к родному краю, национальной культуре; уважение к окружающим людям, природе; забота о младших; 2) интеллектуальные: любознательность; краткость речи; творческий подход к выполнению заданий; 3) социальные: коллективизм; взаимопомощь; трудолюбие; неприхотливость в быту; старательность; творческое самовыражение; 4) психологические: скромность; спокойствие; молчаливость; нерешительность; низкий уровень личной инициативы; высокая самооценка; инфантильность.

Кроме того, практика доказывает, что при обучении японскому языку студентов СВФУ по направлению «Филология» возникают следующие трудности: 1) необходимость подготовить компетентного специалиста-филолога, начав обучение японскому языку с нулевого уровня, при том, что сложность иероглифического письма, грамматический строй и другие особенности японского языка являются препятствием для студентов в изучении языка; 2) отсутствие единой системы обучения японскому языку в России, нехватка и устаревание учебников; 3) снижающаяся мотивация у студентов, поступивших исключительно в результате заинтересованности японской субкультурой – данная группа студентов, не справившись с трудностями, возникающими при обучении в вузе, отчисляется.

Таким образом, проведенный обзор теоретических работ, анализ практики вузов и нормативных документов высшего образования свидетельствует о наличии следующего противоречия на социально-педагогическом уровне: между наличием социального заказа на подготовку специалистов со знанием японского языка и отсутствием методики его обучения с учетом особенностей определенной категории студентов. Это противоречие требует от нас разработки методики обучения японскому языку, исходя из особенностей и трудностей студентов языкового вуза, представляющих Северо-Восток России.

#### Библиографический список

1. Нечаева Л.Т. *Научно-методические основы структуры и содержания учебников японского языка для русскоговорящих (высшая школа)*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2000.
2. Авдеева Е.С. *Использование комиксов при обучении японскому языку студентов второго курса языкового вуза*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2009.
3. Аракава М.В. *Формирование методической компетенции в обучении чтению на японском языке у студентов старших курсов педагогических вузов (японский язык как второй иностранный)*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2007.
4. Грунина О.Н. *Методика формирования переводческой и информационно-аналитической компетенций студентов в процессе обучения японскому языку с учетом национально-культурной специфики носителей языка*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2012.
5. Иванова Н.С. *Культуроведческий подход к обучению студентов языкового вуза японскому языку как второму иностранному*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2006.
6. Корсакова Е.В. *Формирование иноязычной информационной компетенции при обучении иностранному языку на языковых курсах (на материале японского языка, допороговый уровень)*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2008.
7. Максименко Н.Л. *Обучение выступлению как виду подготовленной монологической речи студентов языкового вуза (японский язык, начальный этап)*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2009.
8. Молчанова Л.В. *Обучение второму иностранному языку в условиях формирования функционального многоязычия в языковом вузе (на примере японского языка)*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Рязань, 2009.
9. Раздорская Н.В. *Особенности обучения японскому языку студентов-международников (на основе общественно-политических текстов)*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2007.

10. Стрижак У.П. Система обучения иероглифической письменности (японский язык). Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2005.
11. Нечаева Л.Т. Результаты анкетирования вузов с изучением японского языка. Материалы 13 научно-методической конференции «Методика преподавания японского языка в вузе» (март, 2015 г.). Москва: Ключ-С, 2015: 103.
12. Пестушко Ю.С. Преподавание японского языка в Хабаровске. Современное российское японоведение: оглядываясь на путь длиною в четверть века. Москва: АИРО-XXI, 2015: 158.
13. Кожевников В.В., Шнырко А.А. Японоведение во Владивостоке. Современное российское японоведение: оглядываясь на путь длиною в четверть века. Москва: АИРО-XXI, 2015: 162.
14. Парникова Г.М. Анализ методической действительности, сложившейся в системе высшего образования в Республике Саха (Якутия). Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016; 8: 83 – 87.
15. Борисова У.С., Мельникова Н.М. Ценностно-мотивационная сфера студентов вуза (на примере исследования студенческой молодежи Республики Саха (Якутия)). Общество: социология, психология, педагогика. Краснодар: ХОРС, 2016; 7: 16 – 21.
16. Григорьева В.В., Нелунова Е.Д., Фомин М.М., Артемьев И.Т., Никитина В.Н. Преподавание иностранных языков в многоязычной поликультурной среде. Саратов: Академия Естествознания, 2015.
17. Крысько В.Г. Этническая психология. Москва: Юрайт, 2008.
18. Щукина К.Е. Специфика паралингвистических средств общения народа Саха: на выборке городских и сельских жителей. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Кострома, 2004.
19. Уткин К.Д. Проблема человека в социокультурной системе народа саха. Диссертация ... доктора философских наук. Якутск, 1999.
20. Борисова У.С. Полиэтнические и социокультурные особенности образования в Республике Саха (Якутия): исторический и современный анализ. Санкт-Петербург: Санкт-Петербург. гос. ун-т, 2005.

## References

1. Nechaeva L.T. Nauchno-metodicheskie osnovy struktury i sodержaniya uchebnikov yaponskogo yazyka dlya russkogovoryaschih (vysshaya shkola). Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2000.
2. Avdeeva E.S. Ispol'zovanie komiksov pri obuchenii yaponskomu yazyku studentov vtorogo kursa yazykovogo vuza. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2009.
3. Arakava M.V. Formirovaniye metodicheskoy kompetentsii pri obuchenii chteniyu na yaponskom yazyke u studentov starshih kursov pedagogicheskikh vuzov (yaponskiy yazyk kak vtoroy inostrannyy). Dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2007.
4. Grunina O.N. Metodika formirovaniya perevodcheskoy i informatsionno-analiticheskoy kompetentsiy studentov v processe obucheniya yaponskomu yazyku s uchetoм nacional'no-kul'turnoy spetsifiki nositeley yazyka. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2012.
5. Ivanova N.S. Kul'turovedcheskiy podhod k obucheniyu studentov yazykovogo vuza yaponskomu yazyku kak vtoromu inostrannomu. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2006.
6. Korsakova E.V. Formirovaniye inoyazychnoy informatsionnoy kompetentsii pri obuchenii inostrannomu yazyku na yazykovykh kursakh (na materiale yaponskogo yazyka, doporogovyy uroven'). Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2008.
7. Maksimenko N.L. Obucheniye vystupleniyu kak vidu podgotovlennoy monologicheskoy rechi studentov yazykovogo vuza (yaponskiy yazyk, nachal'nyy etap). Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2009.
8. Molchanova L.V. Obucheniye vtoromu inostrannomu yazyku v usloviyakh formirovaniya funktsional'nogo mnogoyazychiya v yazykovom vuze (na primere yaponskogo yazyka). Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Ryazan', 2009.
9. Razdorskaya N.V. Osobennosti obucheniya yaponskomu yazyku studentov-mezhdunarodnikov (na osnove obschestvenno-politicheskikh tekstov). Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2007.
10. Strizhak U.P. Sistema obucheniya ieroglificheskoy pis'mennosti (yaponskiy yazyk). Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2005.
11. Nechaeva L.T. Rezul'taty anketirovaniya vuzov s izucheniem yaponskogo yazyka. Materialy 13 nauchno-metodicheskoy konferentsii «Metodika prepodavaniya yaponskogo yazyka v vuze» (mart, 2015 g.). Moskva: Klyuch-S, 2015: 103.
12. Pestushko Yu.S. Prepodavaniye yaponskogo yazyka v Habarovske. Sovremennoe rossiyskoe yaponovedeniye: oglyadyvayas' na put' dlinoyu v chetvert' veka. Moskva: AIRO-HHI, 2015: 158.
13. Kozhevnikov V.V., Shnyrko A.A. Yaponovedeniye vo Vladivostoke. Sovremennoe rossiyskoe yaponovedeniye: oglyadyvayas' na put' dlinoyu v chetvert' veka. Moskva: AIRO-HHI, 2015: 162.
14. Parnikova G.M. Analiz metodicheskoy deystvitel'nosti, slozhivsheysya v sisteme vysshego obrazovaniya v Respublike Saha (Yakutiya). Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2016; 8: 83 – 87.
15. Borisova U.S., Melnikova N.M. Cennostno-motivatsionnaya sfera studentov vuza (na primere issledovaniya studencheskoy molodezhi Respubliki Saha (Yakutiya)). Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika. Krasnodar: HORS, 2016; 7: 16 – 21.
16. Grigor'eva V.V., Nelunova E.D., Fomin M.M., Artem'ev I.T., Nikitina V.N. Prepodavaniye inostrannykh yazykov v mnogoyazychnoy polikul'turnoy srede. Saratov: Akademiya Estestvoznaniya, 2015.
17. Krysko V.G. Etnicheskaya psihologiya. Moskva: Yurajt, 2008.
18. Shukina K.E. Spetsifika paralingvisticheskikh sredstv obscheniya naroda Saha: na vyborke gorodskikh i sel'skikh zhiteley. Dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kostroma, 2004.
19. Utkin K.D. Problema cheloveka v sociokul'turnoy sisteme naroda saha. Dissertatsiya ... doktora filosofskikh nauk. Yakutsk, 1999.
20. Borisova U.S. Poli'etnicheskii i sociokul'turnye osobennosti obrazovaniya v Respublike Saha (Yakutiya): istoricheskii i sovremennyy analiz. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterb. gos. un-t, 2005.

Статья поступила в редакцию 12.08.17

УДК 371.38

**Kayl Yu.A.**, Doctor of Science (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Altai State Agrarian University (Barnaul, Russia), E-mail: julijakail@mail.ru

**HISTORICAL EXCURSUS TO THE TRAINING OF STUDENTS FOR THE FOREIGN LANGUAGE USAGE.** Previous experience of the foreign language teaching is considered and historical excursus to the methodical trends is revealed in the article. The article presents a detailed analysis of the aim and observation of principles of such methodical trends as grammar-translation method, textual-translation method and natural method. Much attention is given to the methods grown from the natural one, namely direct method and Palmer's method. The article gives reasons for the wish to use the conscious-practical method in foreign language training. In conclusion the researcher summarizes her practical experience, gives its brief sketch. The article shows some results of the evolution of foreign language training methods (trends) in higher institutions of Russia in the 20<sup>th</sup> century.

**Key words:** foreign language teaching, method, methodical trend, grammar-translation method, textual-translation method, natural method, direct method, mixed method.

**Ю.А. Кайль**, канд. пед. наук, доц. каф. иностранных языков Алтайского государственного аграрного университета, г. Барнаул, E-mail: julijakail@mail.ru

## ИСТОРИЧЕСКИЙ ЭКСКУРС ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЗНАНИЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается накопившийся опыт преподавания иностранных языков и раскрывается исторический экскурс методических направлений, сменявших друг друга. Статья посвящена детальному анализу цели и рассмотрению принципов таких методических направлений, как грамматико-переводной метод, текстуально-переводной метод, «натуральный» метод. Значительное внимание уделяется возникшим на базе натурального метода «прямому» методу и «методу Пальмера». В статье обосновывается стремление реализовать в обучении иностранному языку сознательно-практический метод. В заключении обобщается практический опыт и представлен краткий очерк и отдельные выводы из эволюции вузовских методов (систем) обучения иностранному языку в нашей стране XX века.

**Ключевые слова:** обучение иностранному языку, метод, методическое направление, грамматико-переводной метод, текстуально-переводной метод, «натуральный» метод, «прямой» метод, смешанный метод.

Накопившийся опыт преподавания иностранных языков можно рассматривать с позиции сменявших друг друга методов в широком понимании этого слова. В отечественной методической литературе этот термин имеет два значения: метод как методическое направление и метод как способ – совокупность приёмов обучения.

Рассмотрение методических направлений следует начать с наиболее старого метода – грамматико-переводного, просуществовавшего два века и уже не используемого с начала XX века. Представители этого направления полагали, что изучение иностранного языка имеет исключительно общеобразовательное значение, которое сводится к гимнастике ума и развитию логического мышления, достигаемых в результате систематического изучения грамматики. Данную цель изучения хорошо характеризовал великий лингвист В. Гумбольдт: «При обучении языкам секция публичного преподавания будет распространять тот метод, который, даже если сам язык будет забыт, сделает начатое изучение языков на всю жизнь полезным не только для развития памяти, но и для развития ума, критической проверки суждений и приобретения общего кругозора. Цель преподавания языка – это сообщение знаний о его общей структуре» [1]. Формирование мышления на основе изучения грамматики пришло из латинского языка, когда изучение его грамматики считалось лучшим средством развития логического мышления.

По мнению А.А. Миролюбова [2], основные принципы обучения данного метода состояли в следующем. 1) В основу курса была положена грамматическая система, которая определяла отбор материала, в том числе и отбор лексики, построения курса в целом. Подобное положение оправдывалось тем, что изучение грамматики обеспечивает решение общеобразовательной задачи – развития мышления. 2) Основным материалом, на котором строилось обучение, являлись тексты, ибо письменная речь отразилась, по мнению тогдашних преподавателей, подлинный язык. Думается, что это навеяно традициями изучения латинского языка. 3) Лексика рассматривалась лишь как иллюстративный материал для изучения грамматики. Поскольку считалось, что слова разных языков отличаются друг от друга только звуковым и графическим образом, а не значением, сочетаемостью и т. п., то их рекомендовалось заучивать вне контекста как изолированные единицы. 4) Ведущими процессами логического мышления признавались анализ и синтез. В этой связи в процессе преподавания много внимания уделялось анализу текста с точки зрения грамматики, заучиванию правил и построению на этой основе иноязычных предложений. Иногда этот метод называли аналитико-синтетическим. 5) Основным средством семантизации языкового материала являлся перевод (иностранного на родной и родного на иностранный).

Основу обучения составляли тексты, подобранные так, чтобы иллюстрировать подлежащий изучению грамматический материал. Значительное место в процессе обучения занимали анализ текста и перевод. Слова и особенно грамматические правила заучивались наизусть. Для проверки усвоения грамматики предлагались переводы с родного языка, причём предложения не были связаны между собой по смыслу.

Нетрудно заметить, что при подобном «методе» невозможно было обеспечить даже элементарного владения языком. Поэтому этот метод в начале XX века окончательно исчезает.

В конце 18 века появляется другая разновидность переводного метода – текстуально-переводной метод. Представители этого направления также полагали, что основная цель обучения – общеобразовательная. Однако они понимали её как общее умственное развитие обучаемых на основе изучения подлинных художественных произведений. Основные положения

этого метода сводились к следующим принципам. 1) В основу обучения кладётся оригинальный иностранный текст, который содержит все языковые явления, необходимые для понимания любого текста. 2) Усвоение языкового материала достигается в результате анализа текста, механического заучивания и перевода, как правило, дословного. 3) Основной процесс обучения связан с анализом – главным приёмом логического мышления. Из этих положений вытекает, что текст есть центр всей работы над языком – положение, которое потом долго бытовало в методике.

Оба рассмотренных выше метода имеют много общего и относятся к переводным, так как основным средством семантизации и усвоения языкового материала является перевод.

В конце 19 века эти методы стали приходить в противоречие с социальным заказом общества и постепенно утрачивать своё место в обучении иностранным языкам.

В 70-х годах 19 века происходят серьёзные экономические изменения в странах Западной Европы. Развитие капиталистических отношений, сопровождавшиеся борьбой за рынки сбыта и сырья, потребовали от достаточно широких слоёв общества владения устной речью на иностранных языках. В связи с этим возникает новый метод, получивший название «натуральный». По мысли сторонников этого направления М. Берлица, М. Вальтера, Ф. Гузена, обучение устной речи, а это, по их мнению, являлось главной задачей, должно осуществляться так, как в жизни ребёнок изучает родной язык, т. е. как это происходит в природе (Natur).

Основные принципы, положенные в основу преподавания, были следующими: 1) Цель обучения – развитие устной речи. 2) Восприятие языкового материала должно осуществляться непосредственно, т. е. имманентно. Слова иностранного языка должны связываться с предметом или действием, а грамматика должна усваиваться интуитивно, ибо подобный процесс характерен для овладения ребёнком родной речью. 3) Освоение материала должно происходить на основе подражания и аналогии. Поэтому сравнения с родным языком и правила излишни. 4) Раскрытие значения слов, грамматики осуществляется с помощью наглядности (предметы, действия, картины). 5) Основная форма работы – диалог. 6) Весь материал языка предварительно воспринимается на слух (овладение произношением), затем отрабатывается устно и через значительное время чтение, начиная с отдельных слов.

Прежде всего, следует отметить, что представители натурального метода предложили систему беспереводной семантизации лексики: 1) показ предмета, его изображение, демонстрация действия с использованием мимики; 2) раскрытие значения слов с помощью синонимов, антонимов или дефиниции; 3) раскрытие значения с помощью контекста [3].

Всё это позволяет утверждать, что наследие натурального метода не пропало.

На базе натурального метода возник «прямой» метод. Отличие его состояло в том, что принципы его обосновывались тогдашними данными лингвистики и психологии. Среди его создателей были такие крупные учёные-лингвисты, как В. Фиестер, П. Пасси, Г. Суит, О. Есперсен и др. Название данного метода связано с тем, что его сторонники требовали связывать прямо и непосредственно слово иностранного языка с понятием, минуя слово родного языка.

Основной целью обучения иностранным языкам представители этого направления считали обучение практическому владению изучаемым языком. Первоначально такое «практическое» владение отождествлялось с владением устной речью, что нередко встречается и сейчас. Однако представители прямого метода понимали под ним обучение чтению.

Методические принципы обучения по прямому методу сводились к следующему. 1) В основу обучения кладётся устная речь, так как любой язык по своей природе звуковой и ведущее место занимают звуковые и кинестетические ощущения (ощущения речевого аппарата), что доказывала психология. 2) Исключения родного языка и перевода. Это положение основывалось на исследованиях младограмматиков о том, что слова родного языка не совпадают со словами изучаемого по объёму значения, выражают разные понятия и т. п., так как каждый народ имеет своё мировоззрение, систему понятий, отражаемые в языке. 3) Особое значение придавалось фонетике и постановке произношения, поскольку овладение звуковой стороной речи – непременное условие устного общения. Данный вывод был сделан на основе исследований звуковой стороны языка, начатое младограмматиками. В результате были разработаны способы постановки произношения. 4) Исходя из положения гештальтпсихологии о том, что целое не есть сумма его составляющих, и лингвистического положения о многозначности слов, представители прямого метода рекомендовали изучать слова только в контексте, т. е. в составе предложений. 5) В этом методе предлагалось изучать грамматику на основе индукции. На основе хорошо изученного текста учащиеся проводили наблюдения над текстом и извлекали правила [4].

Прямой метод начал более широко распространяться в России в начале 90-х годов 19 века. Его сторонниками были К.Д. Ушинский, Ф.Н. Буслаев, К.А. Ганьшина, Е.И. Спендиаров, Д. Шестаков.

После 1-й мировой войны возникают попытки модифицировать прямой метод. Ярким представителем такого направления является Г. Пальмер [5], который сформулировал своё методическое направление, вошедшее в историю методики под названием «метод Пальмера». Цель обучения, которая выдвигалась Г. Пальмером, сводилась к практическому свободному владению всеми видами речевой деятельности (устной речью, чтением, письмом). Первая попытка рационализировать процесс обучения состояла в чётком разделении всего курса обучения на три основные ступени: элементарную, промежуточную и продвинутую.

Г. Пальмер, как и прямисты, придавал большое значение заучиванию целых групп слов, предложений, считая это гарантией от появления ошибок. Он внёс в методику достаточно много, что осталось в ней по сей день. Прежде всего, следует отметить отбор лексики на основе не только лингвистических, но и методических критериев. Идея подстановочных таблиц получила самое широкое распространение в практике обучения. Нельзя не отметить и положение Г. Пальмера о требованиях к текстам, как по содержанию, так и по языковому оформлению.

Идеи Г. Пальмера оказали значительное влияние на последующих методистов, в том числе и отечественных [5].

После второй мировой войны в Германии и некоторых других европейских странах развивается так называемый смешанный метод, который господствовал в 30-е годы и в СССР. Само название показывает, что это методическое направление объединяло черты прямого метода и текстурально-переводного. Идеи первого определяли начальное обучение, а второго – работу на среднем и старшем этапах.

Советские методисты 30-х годов (К.А. Ганьшина, И.А. Грузинская, А.А. Любарская) полагали, что практическая цель обучения состоит в развитии всех видов речевой деятельности с преимущественным обучением чтению.

Этот метод внёс свой вклад в мировую методику. Безусловно, существенным было требование немецких методистов к изучению культуры стран изучаемых языков. Безусловно, перспективным была рекомендация К. Фластада о сравнительном подходе в обучении языкам, а также совет В.М. Александра о взаимосвязанном обучении устной и письменной речи. Этот метод использовался в Европе ещё в 60-е годы прошлого века. Так, с известными изменениями он рекомендовался А. Боленом в Германии, Ф. Клоссэ – в Бельгии. Методисты отказываются от устного вводного курса, от механического, интуитивного овладения грамматикой на начальном этапе, приближаясь к сознательному овладению языком [6].

#### Библиографический список

1. Гумбольдт В. *Избранные труды по языкознанию*. Пер. с нем. яз. под ред. и с предисл. Г.В. Рамишвили. Москва: Прогресс, 1984.
2. Миролюбов А.А. Грамматико-переводной метод. *Иностранные языки в школе*. 2002; 4: 27 – 31.
3. Миролюбов А.А. Натуральный метод. *Иностранные языки в школе*. 2002; 5: 26 – 28.
4. Миролюбов А.А. Прямой метод. *Иностранные языки в школе*. 2002; 6: 15 – 17.

В поисках нового метода многие наши методисты и преподаватели снова обращаются к принципам «прямизма», стремясь в то же время положить в основу обучения данные современной структурной лингвистики. Наряду с этим ширится стремление реализовать в обучении иностранному языку сознательно-практический метод. Отличительной особенностью этого метода является практическое усвоение учащимися лексических, грамматических и фонетических особенностей иноязычной речи на основе их сознательного понимания. Решающим фактором обучения считается иноязычно-речевая практика, но эта практика основывается на языковой теории. Наличие сознательности при этом методе обеспечивает наиболее быстрое, лёгкое и прочное усвоение иностранного языка [7]. Представители этого метода Б.В. Беляев, Г.Е. Ведель, А.П. Старков, А.С. Шкляева, И.Е. Аничков.

Представим теперь краткий очерк и отдельные выводы из эволюции вузовских методов (систем) обучения иностранному языку в нашей стране XX века.

1. Попытки использовать в неязыковых вузах 20-х и начала 30-х годов ортодоксальный прямой метод не принесли положительных результатов. Поставленная цель – научить читать оригинальные тексты – не могла быть достигнута без перевода многих слов и грамматических форм, без объяснений на родном языке.

2. На языковых факультетах педвузов, основанных в 30-х годах, использование прямого метода было связано с незнанием многими преподавателями иностранного языка родного языка обучающихся. С середины 40-х годов в ряде педвузов произошёл переход на сопоставительный метод. Последующие в 60-х годах экспериментальные проверки аудиовизуального курса (вариант прямого метода) показали его неэффективность. От использования аудиовизуального и аудиолингвального методов также отказались преподаватели вуза, обучавшие иностранцев русскому языку.

3. Опыт обучения в 70 – 90-х годах любыми методами и ТСО, в том числе альтернативными, в условиях обязательных занятий по иностранному языку на первом и втором курсах неязыковых вузов показал невозможность овладения студентами необходимым уровнем устной речи. Такой уровень достигался в ряде вузов лишь благодаря использованию на дополнительных занятиях методов погружения, суггестопедии, суггестобибернетики в сочетании с аутотренингом и др.

4. Элементы альтернативных методов (суггестопедии, релаксологии и др.), сочетающиеся с деловыми и ролевыми играми и включаемые в традиционные методы, повышают эффективность обучения иностранному языку, в том числе эффективность так называемого сознательно-практического метода, используемого при обучении иностранцев русскому языку. Подобные методы, соединяющие альтернативные и традиционные, можно было бы назвать интегрированными.

5. Опыт обучения в вузах показывает, что для оптимизации учебного процесса метод обучения иностранному языку должен включать специальные приёмы обучения, учитывающие не только родной язык, но и психологические и этнокультурные особенности отдельных студенческих групп, а также их профессиональную ориентацию [8].

6. Дальнейшее улучшение результатов обучения иностранному языку в вузах может быть в частности связано с экспериментальной проверкой эффективности метода проектов, предлагаемого зарубежными педагогами, а также более детальной проверкой возможностей суггестобибернетического метода, разработанного отечественными педагогами и применяемого на факультативных занятиях в отдельных вузах.

Вместе с изменением методов интенсивно развивалось само понятие «метод обучения». В настоящее время это понятие не имеет строго однозначного терминологического обозначения в странах мира, в том числе и в России. Так, русскому термину метод в современной зарубежной литературе могут соответствовать не только термины *method* (англ.), *Methode* (нем.), *methode* (фр.), но и *approach* (англ.), *Ansatz* (нем.), *approche* (фр.), т. е. термины обозначающие подход [9].

5. Пальмер Г. *Устный метод обучения иностранным языкам*. Москва, 1960.
6. Миролюбов, А.А. Смешанный метод. *Иностранные языки в школе*. 2003; 3: 32 – 34.
7. Смирнова Н.И. Обучение иноязычному мышлению через овладение системой понятий, выражаемых иноязычными словами. *Психология в обучении иностранному языку: сборник статей*. Москва: Просвещение, 1967: 69 – 73.
8. Витлин Ж.Л. *Современные методы преподавания иностранных языков*. Санкт-Петербург, 1997; Ч. I, II. .
9. Витлин Ж.Л. Эволюция методов обучения иностранным языкам в XX веке. *Иностранные языки в школе*. 2001; 2: 23 – 29.

## References

1. Gumbol'd V. *Izbrannye trudy po yazykoznaniyu*. Per. s nem. yaz. pod red. i s predisl. G.V. Ramishvili. Moskva: Progress, 1984.
2. Mirolyubov A.A. Grammatiko-perevodnoj metod. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2002; 4: 27 – 31.
3. Mirolyubov A.A. Natural'nyj metod. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2002; 5: 26 – 28.
4. Mirolyubov A.A. Pryamoj metod. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2002; 6: 15 – 17.
5. Pal'mer G. *Ustnyj metod obucheniya inostrannym yazykam*. Moskva, 1960.
6. Mirolyubov, A.A. Smeshannyj metod. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2003; 3: 32 – 34.
7. Smirnova N.I. Obuchenie inoyazychnomu myshleniyu cherez ovladenie sistemoy ponyatij, vyrazhaemyh inoyazychnymi slovami. *Psihologiya v obuchenii inostrannomu yazyku: sbornik statej*. Moskva: Prosveschenie, 1967: 69 – 73.
8. Vitlin Zh.L. *Sovremennye metody prepodavaniya inostrannyh yazykov*. Sankt-Peterburg, 1997; Ch. I, II. .
9. Vitlin Zh.L. *Evoluciya metodov obucheniya inostrannym yazykam v HH veke. Inostrannye yazyki v shkole*. 2001; 2: 23 – 29.

Статья поступила в редакцию 14.09.17

УДК 378

**Kichenko O.E.**, postgraduate, Moscow State Academy of Choreography (Russia, Moscow), E-mail: oxanakichenko@hotmail.it  
**Olenev S.M.**, scientific adviser, Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Moscow State Academy of Choreography (Russia, Moscow), E-mail: oxanakichenko@hotmail.it

**THE ROLE OF COOPERATION BETWEEN RUSSIAN AND ITALIAN SCHOOLS OF CHOREOGRAPHY IN THE REVIVAL OF TRADITIONS OF CLASSICAL DANCE TEACHING IN ITALY.** Development of cooperation in the sphere of choreographic arts between Russian and Italian classical schools represents a historical phenomenon actual nowadays for the development and improvement of ballet culture in the 21<sup>st</sup> century. The article examines the problem of gradual loss of traditions of classical dance teaching in Italy and possible means of reviving them at the current stage of developing intercultural communication. Recent theoretical and case studies showed that there are no legislation and standards in Italy regulating the establishment of ballet schools and their authorities, and also grounded the reasons for long overdue issues concerning the improvement of professional education system and training methods for prospective ballet artists and qualified choreography teachers. The situation in the country's cultural sector also leads to professional manpower drain in the sphere of choreography. Summing up the practical experience, the author emphasizes cooperation and educational interaction between Russia and Italy for the purpose of improving educational processes in the system of choreographic arts, as one of the perspectives for revival and enrichment of artistic educational traditions of classical dance.

**Key words:** educational cooperation, Italy, school of choreography, classical dance, tradition.

**О.Е. Киченко**, соискатель Московской государственной академии хореографии, г. Москва,  
 E-mail: oxanakichenko@hotmail.it

**С.М. Оленев**, д-р филос. наук, проф. Московской государственной академии хореографии, г. Москва,  
 E-mail: oxanakichenko@hotmail.it

## РОЛЬ СОТРУДНИЧЕСТВА РОССИЙСКИХ И ИТАЛЬЯНСКИХ ХОРЕОГРАФИЧЕСКИХ ШКОЛ В ВОЗРОЖДЕНИИ ТРАДИЦИЙ ПРЕПОДАВАНИЯ КЛАССИЧЕСКОГО ТАНЦА В ИТАЛИИ

Развитие сотрудничества в области хореографического искусства между итальянской и русской классическими школами представляет собой исторически сложившийся феномен, актуальный на сегодняшний день для роста и совершенствования балетной культуры XXI века.

Статья рассматривает проблему постепенной утери традиций преподавания классического танца в Италии и возможные пути их возрождения на современном этапе развития межкультурных связей.

Проведённые теоретические и практические исследования, продемонстрировали отсутствие каких-либо итальянских законодательств и нормативов, регулирующих создание частных балетных школ и их компетенции, а также обосновали причины давно назревших вопросов, касающихся совершенствования профессиональной системы обучения и методов подготовки будущих артистов балета и квалифицированных преподавателей-хореографов. Ситуация, сложившаяся в культурной сфере страны, также приводит к утечке профессиональных кадров в области хореографии.

Обобщая практический опыт, автор акцентирует внимание на сотрудничестве и педагогическом взаимодействии России и Италии с целью совершенствования образовательных процессов в системе хореографического искусства, как одной из перспектив для возобновления и обогащения художественно-воспитательных традиций классического танца.

**Ключевые слова:** педагогическое сотрудничество, Италия, хореографическая школа, классический танец, традиция.

Возникновение всё более совершенных технологий, обеспечивающих новые возможности для «встречи» различных культур, расширяющих спектр культурно-исторического обмена, и усиление интенсивности процесса взаимодействия традиционных искусств повлекло на необходимость обратить внимание на постоянное развитие межкультурного контакта между Италией и Россией в области хореографического образования.

Глубокий анализ культурно-исторического процесса становления взаимоотношений искусства и образования в учебных заведениях Италии, особенности их формирования в течение исторических событий и изменение культурного пространства в

связи с расширением политических, экономических и социальных связей показали, что именно рубеж между XVIII и XIX веками явился началом культурной диффузии как механизма движения вперед, в результате которого начал происходить обмен элементами социального и художественного опыта различных этнических культур.

Обращаясь к конкретным материалам, связанным с развитием и передачей традиций преподавания классического танца в театральном искусстве на этом историческом этапе, мы можем еще раз убедиться, что именно сотрудничество и культурные взаимодействия между итальянскими, французскими балетмей-

стерами и педагогами, такими как Ш. Дидло, Ф. Тальони, Ж. Перро, А. Сен-Леона, М. Петипа, Энрико Чекетти и Карло Блазиса внесли новую стилистику и эстетику в хореографическое образование и трансформировали балетный репертуар. Настал период перехода от синкретической образовательной модели к конкретной специализированной, несущей определенную профессиональную подготовку: разработку и совершенствование виртуозной техники классического балета, героизацию мужского и женского танца.

Исторической реальностью стало межкультурное взаимодействие итальянской и французской исполнительских школ и культурной политики Дирекции императорских театров и Министерства императорского двора России. Оно во многом способствовало историческому развитию теоретико-практического сотрудничества в хореографическом образовании этих государств вплоть до сегодняшнего дня и сформировало высокохудожественную по форме и профессионально-техническую по структуре методику подготовки и развития мастерства артистов балета.

Изучение художественно-педагогической специфики классического балета Италии, расширение совместной деятельности зарубежных и российских хореографических школ являются наиболее значимыми факторами в развитии национальных культурных учебных заведений, ориентированных на формирование современной личности, способной оценить общественное богатство культурного исторического процесса и осознать интенсивное развитие современной культуры в полном её объеме.

Непрерывный рост интернационально-культурного обмена, новаторские изменения образовательных методов и систем обучения, педагогические инновации в современном обществе определяют главную задачу исследования: понять истоки и особенности искусства танца в разные исторические эпохи, его самоопределение как вида культуры и дать представление о взаимодействии и взаимовлиянии хореографических школ Италии и России. Необходимо осмыслить и выделить те основы, которые представляются главными для понимания специфики хореографии, единой синтезированной методики ее преподавания и воспитательно-педагогического процесса, где ведущую роль играет развитие профессиональных навыков будущих артистов балета, дающих основу для дальнейшего повышения мастерства.

Взаимодействие хореографических школ этих двух стран, передача педагогического опыта и его расширение являются неотъемлемыми условиями для сохранения наследия преподавания классического танца и дальнейшего развития международного культурного обмена.

Эволюция социальных тенденций, где педагогике и педагогическим традициям отводится одна из важных ролей, влекут необходимость понимания, в каких направлениях развивается педагогически-воспитательный процесс в области хореографии.

Анализ соотношения методов преподавания в итальянских и русских балетных школах, материалов по зарубежной и русской хореографии дал возможность избежать различного толкования истории танцевального искусства и раскрыть, что в хореографических учебных заведениях Италии наблюдается постепенная утеря исконно исторических традиций в системе преподавания классического танца [1; 2; 3].

Таким образом, был начат поиск и разработка методов по их сохранению и развитию, которые должны повысить художественно-воспитательный и образовательный потенциалы в балетных школах Италии и профессионально-педагогическую подготовку преподавательского состава, как практическую, так и теоретическую.

Для квалифицированного преподавателя хореографии стремление к повышению своего профессионального опыта, знание и понимание всей важности истории балета как мирового культурного наследия и как одной из дисциплин хореографического искусства, умение включать в систему нового содержания исторические устоявшиеся идеи и методические программы является необходимостью в его педагогически-воспитательной деятельности. Высоко квалифицированный преподаватель должен быть в центре культурно-информационных процессов и прежде всего и стремиться к межкультурной коммуникации.

В ходе исследования актуального положения хореографического искусства в Италии была прослежена и изучена эволюция итальянских законодательств, связанных с регулированием преподавания хореографии и организацией балетных школ: с первого Закона № 165 от 20 февраля 1940 года, учредившего при Королевской Академии драматического искусства в Риме хореографическое училище – единственное, дающее право

выпускникам получить диплом артиста балета и в дальнейшем продолжить 3-х годовичные курсы повышения профессионального мастерства и работать преподавателями хореографии или балетмейстерами, до актуальной на сегодняшний день статьи 33 Конституции Италии, утверждающей, что:

*«Искусство и науки свободны, преподавание их свободно.*

*Республика устанавливает общие правила, касающиеся просвещения, и учреждает государственные школы всех родов и ступеней.*

*Частные организации и частные лица имеют право учредить школы и образовательные институты, содержащиеся не за счет государства.*

*При определении прав и обязанностей негосударственных школ, требующих уравнения с государственными, закон должен обеспечить для них полную свободу, а их учащимся школьный режим, эквивалентный режиму государственных школ.*

*Учреждения высокой культуры, университеты и академии имеют право на автономную организацию в пределах, установленных законами государства»* [4, с. 1].

Согласно этому закону, искусство есть свободная деятельность человека, воплощение его духовных идей, то есть организационно-педагогический вопрос в этой сфере трактуется как деятельность любого физического лица. Конституция Италии не допускает, чтобы искусство зависело от политического режима и от идеологических течений, диктующих пути его развития. И значит, если рассматривать педагогику хореографии как составную часть культуры, то на практике частные учебные заведения в Италии, а в нашем случае балетные школы, свободны от каких-либо «директив» или «постановлений».

Как мы видим, основа представленных конституционных гарантий различна в двух направлениях: в первом преобладает личный интерес, во втором – интерес всего общества. Из принципа первого направления вытекает, что преподавание в стране носит исключительно индивидуальный характер, не является свойством юридического лица и не может входить в его компетенцию или полномочия какого-либо учебного учреждения, в котором работает преподаватель. Однако вторая часть статьи 33 Конституции относится исключительно к образовательным заведениям, то есть к такой форме обучения, в которой педагогические и воспитательные процессы определенным образом структурированы и преследуют определенные цели. Эта часть в какой-то степени ограничивает свободу преподавателя выражать и проводить свои личные представления по конкретным вопросам и ставит его в определенные рамки преподавания, исходя из системы строго заданной структуры учебных заведений.

Таким образом исходный материал говорит, что принцип свободы преподавания надо рассматривать с двух сторон: с точки зрения свободы каждого преподавателя и с точки зрения свободы частной школы как независимого образовательного учреждения. Понимание этих двух аспектов, которые итальянская конституция провозглашает в качестве гарантий в культурной сфере, необходимо для раскрытия более яркой картины актуального положения преподавания хореографии и организации хореографических школ в Италии.

Последний Закон № 133 министра образования Марирации Джельмини, вышедший в 2008 году, касался музыкально-хореографического образования. Он, в свою очередь, внес еще более серьезные недоразумения в культурно-образовательную сферу и, в частности, в систему хореографического образования. Закон отложил открытие музыкально-хореографических лицеев как новых средних образовательных учреждений до 2010 года. Хотя в них, кроме общеобразовательных предметов, предусматривалось преподавание таких наук, как история танца, история музыки, танцевальная техника, музыкальная теория и практические хореографические и музыкальные занятия [4].

25 февраля 2010 в газете «Република», в главе об образовании и культуре была опубликована статья, в которой приводятся слова министра образования о том, что в 2010–2011 учебном году в стране будет открыт один хореографический лицей. Вот только в каком именно регионе Италии, так и не было опубликовано [5].

Однако, согласно статистическим данным, в Италии насчитывается 2500 частных балетных школ, т. е. в среднем по 120 школ на каждую область [6]. Эти школы, исходя из статьи 33 Конституции, дающей полную свободу для создания образовательных организаций эквивалентных государственным учебным заведениям, очень разнолики. Большинство балетных непрофессиональных учреждений самостоятельно решает, по какой

хореографической методике они будут учить своих учеников, и разрабатывают собственные программы учебно-воспитательного процесса, зачастую не имея должного профессионально-педагогического образования.

Изучение документов, затрагивающих сферу профессионального хореографического искусства, показало, что и здесь сложились серьезные проблемы, которые связаны с утечкой балетных кадров в зарубежные страны и угрозой потери традиционного классического репертуара в исполнении итальянских артистов балета. Это объясняется тем, что Оперные фонды, финансируемые государством, не стабильны, а внутреннего бюджета балетных компаний не хватает для покрытия необходимых расходов для содержания постоянной труппы и развития собственного репертуара. В состав Министерства культурного наследия и окружающей среды входит Национальная Комиссия танца, но вместо того, чтобы нести ответственность за руководство и внедрение культурных программ и нормативов, внести поправку в правила распределения фондов и перераспределить баллы оценки затрат на постановку балетов для повышения уровня хореографического искусства, она рассчитывает количество элементов в балете намного меньше по сравнению с затраченными силами, и поэтому театры отдают предпочтение увеличению кадров в оперных спектаклях для получения «призового фонда». Отсутствие государственных курсов для преподавателей хореографии, имеющих обязательную программу теоретических и практических занятий, возможности получения диплома, эквивалентного международным хореографическим документам, так же объясняется незаинтересованностью Министерства культуры Италии в сохранении хореографического искусства как одной из немаловажных конструктивных отраслей искусства.

Для дальнейшего углубления вопроса о состоянии балетных школ и преподавания хореографии в регионах Италии и процесса преподавания в них было проведено исследование и оценка учебно-воспитательной организации, применяя систему методов и опросов, которые используются для анализа состояния развития компаний среднего масштаба.

В 2009 году в начале января в городе Турин, Италия, в театре Реджио с этой целью была организована встреча между ICL (некоммерческой организацией, объединяющей профессионалов высокого уровня: преподавателей, менеджеров, бизнес-консультантов), предприятиями, которые предоставляют бесплатно свои возможности в целях реализации инновационных проектов, исходя из социальных интересов и потребностей и MicroMacroArtZone (некоммерческой организацией для продвижения передового опыта в области искусства). В ходе их совместной деятельности был составлен проект «АФК AltaFormazione – ExelDance», направленный на художественно-педагогическое воспитание молодых танцоров и грамотное развитие их мастерства, улучшение работы балетных школ через повышение профессионального уровня преподавателей хореографии и основанный на межкультурной коммуникации, дающей возможность создать стабильную сеть преподавательского состава в северном регионе Италии.

Проект «АФК AltaFormazione – ExelDance» был разработан для исследования, направленного на понимание и выявление причин и путей преодоления критической ситуации в системе балетных школ Италии. Он поставил цели, глобализация которых должна главным образом поднять профессиональный уровень частных балетных школ.

Анализ носил специализированный характер, непосредственно относящийся к педагогической отрасли и в частности к хореографической деятельности. Он проводился на основании достаточно глубокого изучения основных балетных методов, балетных традиций и их взаимодействия в различных итальянских балетных школах с целью осознать и оценить важность сотрудничества и обмена педагогическим опытом между Россией и Италией, которые внесут огромный вклад в будущее культурно-воспитательной работы итальянских хореографических заведений и тем самым расширят настоящее хореографическое искусство.

18 мая 2016 года в Риме была организована конференция на тему «Преподавание хореографии в Италии и реальное положение балетного искусства в стране».

Встреча была также направлена на определение сильных и слабых сторон итальянского национального балета. Главным образом обсуждалась дилемма, как оптимизировать этот сектор.

Конференция объединила идеи и взгляды представителей хореографического искусства по наиболее важным вопросам. В процессе работы был составлен общий проект, подводящий итоги

и предлагающий решения проблем в конкретном направлении и ориентированный подход к поставленным задачам.

Возможность узаконения и внедрения в практику решений заседания должна повлечь результат, способствующий росту хореографического образования и мастерства, творческого процесса и дальнейшему развитию межкультурного международного сотрудничества.

На конференции в ходе обсуждений автором была представлена программа, рассматривающая создавшуюся ситуацию в хореографическом искусстве Италии и предлагающая разрешение вопроса в момент ожидания постановлений Сената. Она затрагивала одну из частей проекта «ExelDance» о профессионализации хореографических заведений. Разработанную систему организаторы называют «промежуточной» на период ожидания новых реформ и конкретных нормативов по организации работы профессиональных и частных балетных школ Италии.

Итак, результаты изучения итальянских законодательств, документов по хореографическому образованию и статистических данных в области культуры, итоги проекта «АФК AltaFormazione – ExelDance», дискуссии и выводы конференции, проведенной в Риме 18 мая 2016, подчеркнули константную утерю наследия преподавания классического танца в культуре Италии, необходимость поднятия уровня образования преподавательского состава в частных балетных школах на профессиональную ступень. Культурное сотрудничество итальянских и российских преподавателей с целью возрождения забытых традиций и восстановления наследия классического репертуара в хореографическом искусстве стало очевидным.

В настоящий момент единственное учебное заведение, диплом которого дает право преподавать хореографию в балетных профессиональных школах как внутри страны, так и за рубежом – Национальная академия балета в Риме. Вопрос о паритетности частных балетных школ остался только на бумаге, и механизм их работы так никогда и не был рассмотрен ни в министерских регламентах, ни в актуальных законах. И пока общественные институты не обратятся к этому явлению и к конкретной разработке концепции паритетных школ, в Италии у хореографической сферы не будет культурного будущего, направленного на сохранение своей самобытности и своих исконно-исторических традиций преподавания танцевального искусства.

Незаинтересованность Министерства культуры Италии и Комиссии танца, в частности, к балетному итальянскому искусству, его либерализация приводит к постоянной нехватке рабочих мест в театрах для выпускников академии и балетных школ, для профессиональных артистов балета. Они вынуждены создавать сезонные труппы, выезжающие на гастроли в другие страны Евросоюза, а для повышения своего профессионального мастерства продолжать обучение в России, Великобритании или США частным образом.

Эксперимент в области итальянской культуры, проведенный после встреч двух некоммерческих организаций ICL и MicroMacroArtZone, дал возможность определить, что в области хореографии главной причиной ограниченной производительности на международном уровне является недостаточность квалифицированных преподавателей хореографии и зачастую непрофессионализм балетных школ, отсутствие четких законодательств в сфере преподавания, основ создания балетных школ и правил содержания частных хореографических заведений.

Совершенно очевидно, что в области хореографии для повышения уровня работы хореографических заведений и подготовки педагогов-хореографов необходимы четкие нормы и законы. Семинары и курсы повышения квалификации должны проводиться преподавателями, имеющими диплом государственного или регионального уровня, демонстрирующий их способности и знания в области педагогики и художественно-воспитательных вопросах и указывающий по какой именно хореографической методике и по каким дисциплинам они имеют специализацию.

Сотрудничество с Московской государственной академией хореографии стало решением поставленных задач и целей, чему во многом способствовали международные курсы повышения квалификации на тему «Методика преподавания классического танца в младших классах и средних классах» в 2010, 2012 и 2014 годах в городе Турине, Италия, по программе Московской государственной академии хореографии и проведенные педагогами МГАХ Коленченко Л.А, Ивановой С.А, Рыжовой Т., Гальцевой Т.А и Пяткиной И.В и последовавшие за ним теоретические и практические занятия российских преподавателей с учащимися

и преподавательским составом различных итальянских балетных школ.

Конференция в Риме разработала ряд предложений, в которых была дана характеристика текущему положению хореографического искусства в стране и перечислены его актуальные проблемы, и передала их в Сенат Республики Италия, чтобы тот смог преобразовать эти технические предложения в законодательный акт.

Благодаря проекту «ExelDance», было найдено переходное звено для дальнейшего развития балетных школ и роста хореографического образования в период ожидания решения законодательных органов, что, в свою очередь, в настоящее время представляет особую актуальность для поднятия итальянских балетных школ на определенный профессиональный уровень.

Культурные обмены, их взаимодействие и взаимопроникновение отвечают необходимости полной освещенности культурно-исторического процесса и способствуют решению актуальной задачи современности устанавливать и поддерживать устойчи-

вые политические, экономические и культурные связи между государствами и общественными организациями.

Феномен формирования русской и итальянской классических школ, их исторически сложившийся межкультурный контакт помог создать на современном этапе развития классического балета и его репертуара уникальное по своей форме культурное и педагогическое сотрудничество между двумя государствами.

Подводя итог, отметим, что в сфере международного культурного сотрудничества на уровне профессиональных балетных школ в последние десятилетия образовалось взаимовыгодное партнерство. В сложившихся доброжелательных условиях взаимоотношений между государствами необходима комплексная поступательная разработка новых принципов их культурного диалога, отвечающих особенностям процесса сотрудничества и взаимовлияния национальных культур и традиций, опирающаяся на новейшие исследования и творческие достижения в области хореографического искусства, которые в конце XX – начале XXI веков приобрели всемирный характер.

#### Библиографический список

1. Ваганова А.Я. *Статьи, воспоминания, материалы*. Ленинград – Москва: Искусство, 1958.
2. Nocilli C., Pontremoli A. *La disciplina coreologica in Europa. Problemi e prospettive*. Aracne, settembre 2010.
3. Sasportes J. *Storia della danza italiana*. Torino: EDT srl, 2011.
4. Guadagni P. *Libertà di Arte di Scienza di insegnamento. Sull'insegnamento della danza*. URL: <https://guadagni.wordpress.com>, 2009; 2 aprile.
5. *I Licei coreutici*. Available at: <https://ridanzare.wordpress.com/riconoscere-buona-scuola-danza/>
6. Cioffi A. *La scuola di danza, un bene collettivo*. Available at: [http://www.wda-europe.net/tavolo\\_relazioni/Cioffi-Antonio.htm](http://www.wda-europe.net/tavolo_relazioni/Cioffi-Antonio.htm)

#### References

1. Vaganova A.Ya. *Stat'i, vospominaniya, materialy*. Leningrad – Moskva: Iskusstvo, 1958.
2. Nocilli C., Pontremoli A. *La disciplina coreologica in Europa. Problemi e prospettive*. Aracne, settembre 2010.
3. Sasportes J. *Storia della danza italiana*. Torino: EDT srl, 2011.
4. Guadagni P. *Libertà di Arte di Scienza di insegnamento. Sull'insegnamento della danza*. URL: <https://guadagni.wordpress.com>, 2009; 2 aprile.
5. *I Licei coreutici*. Available at: <https://ridanzare.wordpress.com/riconoscere-buona-scuola-danza/>
6. Cioffi A. *La scuola di danza, un bene collettivo*. Available at: [http://www.wda-europe.net/tavolo\\_relazioni/Cioffi-Antonio.htm](http://www.wda-europe.net/tavolo_relazioni/Cioffi-Antonio.htm)

Статья поступила в редакцию 24.08.17

УДК 378.14

**Kozhurova A.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-East Federal university n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: [kozhurova\\_2013@mail.ru](mailto:kozhurova_2013@mail.ru)

#### PROSPECTS OF VITAL PLANS OF GRADUATES OF THE HIGHER EDUCATION OF THE SAKHA (YAKUTIA) REPUBLIC.

The article researches a problem of definition of reference points relevant today and prospects of vital plans of graduates of the higher education in the sphere of employment and preference of future residence. The purpose of article is studying of possible prospects of vital plans of graduates in modern conditions of the higher education of the Sakha (Yakutia) Republic. In an empirical part of the research sociological poll of graduates for the purpose of studying and definition of the choice of preferences of future residence and work of respondents is developed and approved. So, the research defines preferences of ways of life in future, appeals of a city and rural area, employment problems, connected with the choice of the residence and further plans after the graduation. On the basis of the statistical and quantitative data obtained during the research it is possible to present a draft picture of migration processes among specialists, necessary for the republic. The practical importance of the research is the understanding that when the preferences of graduates are studied, it is necessary to observe demographic and migration processes.

**Key words:** values, vital plans, student's youth, graduates, higher education.

**А.А. Кожурова**, канд. пед. наук, доц. Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: [kozhurova\\_2013@mail.ru](mailto:kozhurova_2013@mail.ru)

## ПЕРСПЕКТИВЫ ЖИЗНЕННЫХ ПЛАНОВ ВЫПУСКНИКОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме попытки определения ориентиров и перспектив жизненных планов выпускников высшего образования в сфере трудоустройства и предпочтения будущего местожительства. Целью статьи является изучение возможных перспектив жизненных планов выпускников в современных условиях высшего образования Республики Саха (Якутия). В эмпирической части исследования разработан и апробирован социологический опрос выпускников с целью изучения и определения выбора предпочтений будущего места жительства и работы респондентов. Так, определены предпочтения образа жизни в будущем, привлекательность городской и сельской местности, проблемы трудоустройства в выборе места жительства и дальнейшие планы после окончания учебы. На основе статистических и количественных данных, полученных в ходе исследования можно представить примерную картину миграции и расстановки, необходимых для республики кадров. Практическая значимость исследования заключается в том, что при учете предпочтений выпускников, можно иметь возможность регулирования демографическими и миграционными процессами.

**Ключевые слова:** ценности, жизненные планы, студенческая молодежь, выпускники, высшее образование.

**Введение.** В настоящее время российское общество находится в непростой ситуации. Социально-экономический кризис характеризуется падением производства во многих регионах

страны, сокращением числа рабочих мест, безработицей в значительных масштабах. На региональном уровне эта проблема актуальна, в связи с некоторыми объективными и в большей

мере субъективными факторами, влияющими на ориентиры жизненных планов молодежи. Наряду с этим, актуальность исследования связана с проблемой активного оттока из арктических районов и сельской местности квалифицированных специалистов, что имеет влияние на социально-экономическое развитие и благосостояние местного коренного населения.

На территории республики создано 445 муниципальных образований, в том числе – 34 муниципальных района, 2 городских округа, 48 городских и 361 сельских поселений [1]. Ввиду особенностей социально-экономического развития республики востребованность в разнообразии кадров на региональном рынке труда Якутии весьма ограничена. Наиболее востребованным на территории республики до сих пор являются профессии, связанные с медициной, образованием – учителя различных профилей, в том числе учителя начальных классов и воспитатели дошкольных учреждений, специалисты сельского хозяйства и другие. Востребованность в педагогических кадрах отражена в Публичных отчетах Министерства образования РС(Я) известно, что в основном бывают вакансии в отдаленных школах сельских и арктических районов. В образовательные учреждения республики наиболее востребованы учителя английского языка, математики, начальных классов, русского языка и литературы музыки, также педагоги-психологи и воспитатели ДОУ. В республике организована систематическая работа по трудоустройству выпускников среднего и высшего образования по направлению педагогическое и психолого-педагогическое образование. Из всего количества трудоустроенных выпускников более 60% едут работать в сельскую местность. В Республике развита поддержка молодежи, выбравшей по окончании обучения жизнедеятельность в сельском социуме, в связи с этим на уровне правительства республики утверждена нормативно-правовая база, разработаны и реализуются программы по материальной поддержке молодых специалистов. Так, Министерством образования Республики Саха (Якутия) молодым специалистам, прибывшим на работу в образовательные учреждения по договору, производятся выплаты проездных расходов и провоз багажа до места назначения, единовременное пособие в размере месячного должностного оклада при подтверждении явки молодого специалиста на работу.

В целях привлечения педагогических кадров в образовательные организации продолжена реализация подпрограммы «Обеспечение жильем педагогических работников сельских школ и медицинских работников учреждений здравоохранения арктических и северных улусов». Например, в 2015 году по договору в отдаленные сельские школы Арктики и Севера направлены 30 учителей.

Цель исследования заключается в изучении перспектив и ориентиров жизненных планов выпускников в современных условиях высшего образования Республики Саха (Якутия). Для достижения, поставленной цели исследования нами определены следующие задачи: анализ и обобщение трудов зарубежных и отечественных авторов; разработка опросника о выявлении предпочтений студентов-выпускников, затрагивающей их жизнедеятельность после окончания обучения в вузе; анализ полученных результатов и обоснование выводов по теме исследования.

**Обзор литературы.** Под студенческим возрастом мы понимаем расплывчатое понятие. Эта отдельная возрастная категория и особый период в жизни человека. Студенческий возраст, по мнению нашего отечественного психолога Б.Г. Ананьева, – это сенситивный период для развития основных социогенных потенций человека. Возраст, когда студент имеет все возможности развиваться всесторонне, свои психические процессы и явления. Это самое благоприятное время для отличного обучения в СУЗе, ВУЗе [2].

Впервые проблема взрослости в отечественной психологии была поставлена Н.Н. Рыбниковым в 1928 году. Этот новый раздел возрастной психологии получил название «Акмеология». К этому разделу относится и студенческий возраст.

В психологии студенческий возраст как отдельная психологическая, социальная и возрастная категория начала выделяться только в 60-е годы 20 столетия при исследовании психофизиологических функций взрослых людей Б.Г. Ананьев и его психологическая группа.

Студенчество как возрастной период в жизни человека относится ко взрослому периоду жизни человека. В психологии развития и в возрастной психологии этот период понимается как переходная фаза от созревания к зрелости. Иногда этот период относят к поздней юности или ранней взрослости. Этот период охватывает 18-25 лет. Включение периода студенчества в зрелый

период человека основано на социально-психологическом подходе [2].

Особым образом стоит вопрос о позиционировании студенчества в рамках возрастной периодизации. Множество специалистов считают студенческий возраст переходным этапом от юности к взрослости.

В.В. Пакеева считает, что: «студенчество, как возрастная категория, соотносится с этапами развития взрослого человека и представляет собой «переходную фазу от созревания к зрелости», оно определяется как поздняя юность – ранняя взрослость (18 – 25 лет)». В свою очередь Л.С. Выготский подчеркивает переходный аспект студенческого возраста: «возраст от 18 до 25 лет составляет скорее начальное звено в цепи взрослых возрастов, чем заключительное звено в детском развитии» [3].

В качестве испытуемых в нашем исследовании преобладают выпускники 21 – 23 лет. Именно этот возраст соответствует стадии молодости, согласно Э. Эриксона [4].

Для студентов высшей инструментальной ценностью является получение высшего образования, получение диплома. И это в дальнейшем будущем позволит им добиться высоких достижений, «определенного положения в обществе и получения материальных благ» [5].

Процесс социализации продолжается в период ранней взрослости, а также после его завершения; мы усваиваем новые социальные роли в таких контекстах, как работа, самостоятельная жизнь в отдалении от родителей, продолжительные интимные отношения с другим человеком, брак и семья. Многие люди приобретают и осваивают новые роли в рамках своих общин, вступая в ряды членов различных клубов, гражданских групп и религиозных институтов [6].

Бывают и такие случаи, что после студенчества, после получения диплома ВУЗа, многие начинают понимать, что это не их сфера деятельности, по которому бы они пошли работать, многим не нравится сама работа или деятельность, других не устраивает заработная плата. Стихийно может произойти переоценка ценностей. Многие выпускники также не могут трудоустроиться, из-за того, что слишком много опытных специалистов, квалифицированных кадров в той сфере деятельности, где они хотят работать. Есть и такая категория студентов-выпускников, которые хотят получить дополнительное высшее образование по другой профессии для общего саморазвития. Это будущие молодые специалисты широкого профиля, которые должны вступить в и рыночные отношения с работодателем. В такой ситуации помимо умственного багажа и умений, с них требуется и наличие конкурентоспособности. По мнению Р.И. Платоновой, конкурентоспособность специалиста определяется по уровню достижений, уровню компетентностей, психологической и физиологической готовности к предстоящей профессиональной деятельности [7; 8; 9].

Таким образом, изучение психологических особенностей студенческого возраста, их ценностей, целей в жизни, представляется для нашего исследования важным и необходимым этапом эксперимента.

**Результаты.** В целях изучения жизненных планов выпускников высшего образования в Республике Саха (Якутия) был проведен социологический опрос (апрель-май 2017г.). Вопросы для анкеты были нами сгруппированы по тематическому и проблемному принципам. Например, предпочтения образа жизни в будущем, привлекательность городской и сельской местности, проблемы трудоустройства в выборе места жительства и дальнейшие планы после окончания учебы. Выборка исследования была целенаправлена на студентов четвертых курсов ВУЗов нашей республики, переживающих стратегически важный этап будущего трудоустройства, миграции и жизненного самоопределения. Нами специально были отобраны для обследования более востребованные будущие кадры на региональном рынке труда Якутии, это: учителя школ, врачи, юристы, землеустроители, технологи и инженеры в сфере агропромышленного комплекса, электротехники в сфере комплексного промышленного освоения горнодобывающей отрасли, работники сферы развития культуры и туризма.

Всего опросом охвачено 393 выпускника, из них 302 женщины и 91 мужчина в возрасте от 19 до 31 года. Так, респондентами опроса были студенты: Педагогического института – 14% (56 человек), Института языков и культуры народов Северо-Востока РФ – 20% (79 человек), Нерюнгринского филиала СВФУ – 10% (32 человека), Якутской государственной сельскохозяйственной академии – 19% (78 человек), Медицинского института – 30% (121) и Юридического факультета – 7% (27).

Таблица 1

Сопряженность предпочтения в выборе места жительства и работы в будущем  
в зависимости от места рождения респондентов (2017 г.), %

Предпочтения в выборе места жительства и работы:	Место рождения:			Итого:
	Город	Рабочий поселок	Село	
Городская местность	126 (85%)	4 (33%)	111 (50%)	241 (63%)
Сельская местность	8 (5%)	4 (33%)	43 (20%)	55 (14%)
Затрудняюсь ответить	15 (10%)	4 (33%)	69 (30%)	88 (23%)
Итого:	149 (100%)	12 (100%)	223 (100%)	384 (100%) (9 не ответили)

Согласно данным опроса, доля студентов, приехавших из сельской местности, составляет 58%. Удельный вес сельских студентов наблюдается в Педагогическом институте (78,6%), в Институте языков и культуры народов Северо-Востока РФ (73,6%) и в Якутской государственной сельскохозяйственной академии (69,2%).

Анализ полученных результатов опроса студентов в отношении предпочтения в выборе будущего места жительства и работы показал, что большинство предпочитают городской образ жизни не зависимо от их места рождения, специфики учебного заведения и специальности на данный момент. Так, свою будущую жизнь с городом связывают 62,7% респондентов, а с селом – только 14,3%. Как показал опрос, почти каждый четвертый из опрошенных испытывал затруднение в выборе предпочтительного образа жизни. Студенты, родившиеся в городских поселениях намного чаще, чем родившиеся в сельской местности, предпочитают привычный для них городской образ жизни (126 студентов). Удельный вес предпочтений жизни в городской местности среди студентов, родившихся в городе составляет 85%. Наряду с ними наблюдались ответы 5,4% (8) выпускников, которые связывают свою будущую жизнь с сельской местностью. С точки зрения, сельских студентов, приехавших обучаться в учреждениях высшего образования, предпочли более перспективный выбор местожительства в сельской местности – 20%, но 30% затруднились ответить, так как еще не определились с окончательным выбором (табл.1).

В таблице 2, приведены результаты за 2010 год и за 2017 год сравнительного анализа предпочтений будущего места жительства в зависимости от места их рождения. Здесь наблюдается положительная динамика предпочтений студентов-выпускников в выборе будущего места жительства в сельской местности. Здесь стоит отметить, что в 2010 году проведенный опрос также включал вопрос о выборе предпочтения местожительства в будущем для студентов вузов Республики Саха (Якутия). На тот момент целью опроса было изучение качественных характеристик студентов на этапе жизненного самоопределения и исследованием было охвачено 602 респондента из десяти подразделений высших учебных заведений.

За прошедшие семь лет (2010-2017гг.) велось наблюдение за возможной динамикой в развитии предпочтений разных поколений студентов-выпускников. Так, было интересно наблюдать за намерениями выпускников связать свою будущую жизнедеятельность с сельской местностью. Активная работа в вузах и пропаганда со стороны работодателей по привлечению молодых специалистов в сельских поселениях; к возвратной миграции уроженцев села с целью благого намерения как «Родина – как стартовая площадка для карьеры», вместе с тем, патриотическое воспитание студентов к любви малой родине, дают результаты. Например, даже среди городских студентов выбор городской местности с 2010 года по 2017 год уменьшился на 5%, а доля предпочтения сельской местности повысилась с разницей 3 %. Среди уроженцев села выбор местожительства в городе в

Таблица 2

Динамика предпочитаемого образа жизни в будущем  
в зависимости от места рождения респондентов за 2010 г. и 2017 г.

Предпочтения в выборе места жительства и работы:	Родившиеся в городе		Родившиеся в селе	
	2010 г.	2017 г.	2010 г.	2017 г.
Городская местность	90%	85%	61%	50%
Сельская местность	2%	5%	13%	20%
Затрудняюсь ответить	8%	10%	26%	30%
Итого:	100%	100%	100%	100%

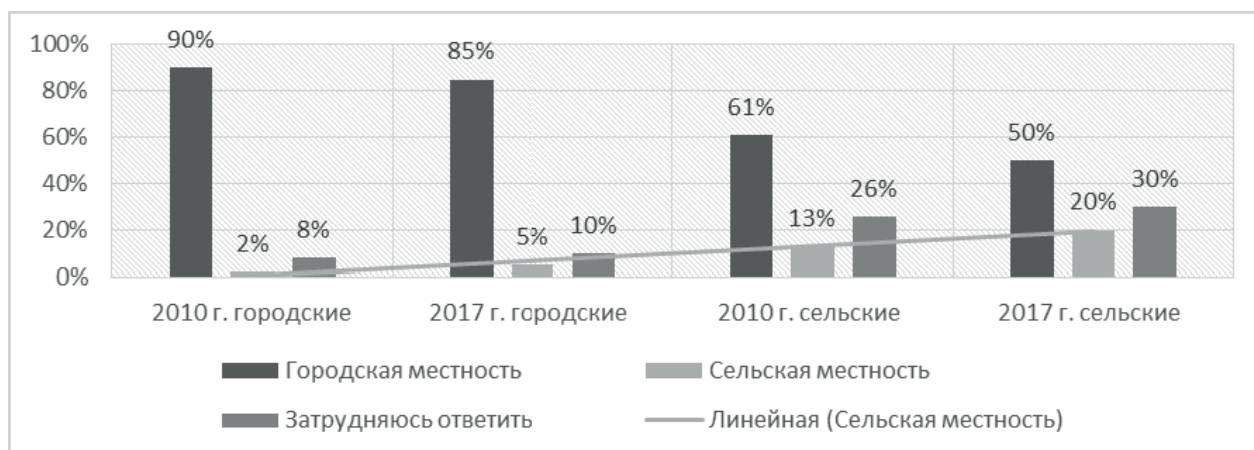


Рис. 1. Динамика выбора будущего места жительства и работы городских и сельских студентов за 2010 г. и 2017 г.

2010 году составлял 61%, а в 2017 году уже 50%, уменьшение с разницей на 11%. Поэтому предпочтение сельской местности среди сельчан увеличилось с 13% (2010) до 20% (2017). Таким образом, идет процесс развития и обогащения села молодыми специалистами (рис.1).

Далее рассмотрим планирование студентами будущего места жительства и работы в зависимости от вуза. Для анализа нами выбраны самые востребованные специальности для региона, это учителя начальных классов и врачи общей практики. Как представлено в вышеуказанной таблице 1, самая высокая доля сельских студентов преобладает в Педагогическом институте (78,6%), а в Медицинском институте составляют почти по 50%: и городские (49,2%), и сельские выпускники (48,3%). Поэтому, как правило, результаты коррелируются с показателями выбора места жительства, например, у будущих учителей планирование трудоустройства в сельской местности намного выше (29%), чем у врачей (9%).

Причинами привлекательности городского образа жизни студентами были названы: возможность найти хорошую работу (41%), благоустроенное жилье (25%), возможность получить образование (24%) и большее количество развлекательных мест отдыха (театры, музеи, кафе, рестораны, спортивные учреждения) (23%).

Студенты, отдавшие предпочтение сельскому образу жизни в будущем, назвали причины: спокойствие и тишина (66%), чистый воздух (50%), натуральные продукты питания (35%), семья и родственники (34%) и ответ «ничего не привлекает» составляет 2,3%.

Наряду с этим нами были охвачены проблемы молодежи, связанные с дальнейшими планами после окончания высшего образования. В результате анализа опроса пришли к выводу, что многие респонденты в будущем планируют в почти равных количествах соотношений: скорее остаться в городе (23,7%) и поедут работать по специальности в район (23,2%). Далее, по иерархии жизненных планов выдвигается ответ «магистратура по своей специальности» (21,4%), что имеет для выпускника немаловажное значение для развития конкурентоспособности компетентного специалиста и в любви к своей будущей профессии. На четвертом месте популярности ответов занимает «магистратура по другой специальности» (10,4%) как альтернатива получения второго высшего образования. Ответ «вернусь на родину» выбрали из 393 только 11 выпускников (2,8%).

С точки зрения, дальнейших планов после окончания учебы в зависимости от ВУЗа, по вышеуказанным анализам у студентов Медицинского института на первом месте стоит ответ «останусь в городе» (28,1%), так как половина выпускников являются родившиеся в городе. По специфике протяженности учебы они планируют поступить в ординатуру (14,9%). Среди выпускников мужского пола из Якутской государственной сельскохозяйственной академии, Юридического факультета, Нерюнгринского филиала СВФУ (электротехники) в плане «другие намерения» намерены служить в армию или заниматься индивидуальным предпринимательством. А у девушек в основном планируется уход за ребенком и, тем самым, должны свободно трудоустроиться.

#### Библиографический список

1. *Статистический ежегодник Республики Саха (Якутия). Официальные статистические публикации ТОГС*. Available at: [http://sakha.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_ts/sakha/ru/publications/official\\_publications/electronic\\_versions](http://sakha.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/sakha/ru/publications/official_publications/electronic_versions).
2. Ананьев Б.Г. *К психофизиологии студенческого возраста: современные психологические проблемы высшей школы*. Ленинград, 1974; Выпуск 2.
3. Пакеева В.В. Психологические новообразования студенческого возраста. *Психологические новообразования студенческого возраста. Поволжский государственный технологический университет*. 2015; № 1: 22 – 23.
4. *Identity's Architect: A Biography of Erik H. Erikson* (Lawrence J. Friedman and Robert Coles, 1999).
5. Бутакова Д.А. *Активные стратегии социальной адаптации студенческой молодежи современного российского общества*, 2009. Available at: <http://www.dissertat.com/content/aktivnye-strategii-sotsialnoi-adaptatsii-studencheskoi-molodezhi-sovremennogo-rossiiskogo-ob>
6. Clausen J.A. *The life course: A sociological perspective*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.
7. Платонова Р.И. *Формирование конкурентноспособного специалиста в системе регионального высшего педагогического образования (на примере педагогических вузов Якутии)*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2011.
8. Платонова Р.И. *Подготовка конкурентноспособного специалиста в региональном педагогическом вузе*. Москва: Советский спорт, 2011.
9. Платонова Р.И., Шкурко Н.С., Бубякина Е.В. Национально-региональная направленность содержания вузовского образования как социальный заказ общества. *European social science journal*. 2013; 12-2(39): 84 – 88.

#### References

1. *Statisticheskij ezhegodnik Respubliki Saha (Yakutiya). Oficial'nye statisticheskie publikacii TOGS*. Available at: [http://sakha.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_ts/sakha/ru/publications/official\\_publications/electronic\\_versions](http://sakha.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/sakha/ru/publications/official_publications/electronic_versions).
2. Anan'ev B.G. *K psihofiziologii studencheskogo vozrasta: sovremennye psihologicheskie problemy vysshej shkoly*. Leningrad, 1974; Vypusk 2.

**Выводы.** Таким образом, жизненные планы иногда отличаются от главной цели обучения – подготовки специалиста определённого профиля. У студентов в данном случае доминирующим является мотив достижений (прагматический), то есть их деятельность направлена, прежде всего, на получение конечного результата определённого уровня или продукта, и для них этот результат проявляется как сама по себе ценность, как жизненный стратегический план. Сам процесс решения учебных задач приобретает для них значение лишь в силу его соотношения с конечным результатом: получение баллов и оценки, сдача зачёта, государственного экзамена, защита выпускных квалификационных работ и получение диплома. В основном реализация данных приоритетов наших испытуемых происходит стихийно. Постепенно с возрастной зрелостью и с изменениями в личной или общественной жизни в вузе на последних курсах у выпускника наблюдается пересмотр интересов или переоценка ценностей, которая подкрепляется стартовым шагом в выборе дальнейшего действия для жизненного самоопределения.

Вместе с тем, наличие высшего профессионального образования независимо от мотивов его получения, в целом воспринимается студентами как один из основных компонентов будущего благополучия и успешности. Это связано с тем, что вопрос о жизненных планах, по существу, является вопросом о качестве учебной деятельности и высоком уровне подготовки и практики в период обучения по специальности в вузе, эффективности профессиональной подготовки будущего специалиста.

Пропаганда со стороны работодателей по привлечению молодых специалистов в сельские поселения, активная работа в вузах дают результаты возвратной миграции уроженцев села. Как среди городских, так и среди сельских студентов с 2010 года по 2017 год растёт доля предпочтения сельской местности, что свидетельствует о процессе развития и обогащения села молодыми специалистами. При анализе планирования студентами будущего места жительства и работы в селе самые высокие показатели прослеживаются в Педагогическом институте. Как правило, результаты коррелируются с показателями выбора места жительства, так у будущих учителей планирование трудоустройства в сельской местности намного выше, чем у врачей.

Все эти показатели говорят о существующей проблеме десинхронизации рынка образовательных услуг и рынка труда в плане предпочтения кадрами села. Несомненно, и врачи, и учителя остро востребованы по всей республике, особенно в Северных районах Якутии. По совокупным ответам респондентов причина кроется в слабом развитии социально-культурной инфраструктуры сельской местности. Но, тем не менее, это можно также констатировать, что сельский образ жизни больше предпочитают студенты – выходцы из сельской местности, а родившиеся в городе отдают предпочтение городу. Весь механизм предпочтения сельской местности можно объяснить еще таким фактом, как стремление к изменению своего социального положения, несмотря на минимальные материальные ресурсы. В связи с этим наблюдается значительный отток молодежи в город с появлением у них рядовых проблем по отсутствию жилья, сложным трудоустройством и низкой заработной платой.

3. Pakeeva V.V. Psihologicheskie novoobrazovaniya studentcheskogo vozrasta. Psihologicheskie novoobrazovaniya studentcheskogo vozrasta. Povolzhskij gosudarstvennyj tehnologicheskij universitet. 2015; № 1: 22 – 23.
4. *Identity's Architect: A Biography of Erik H. Erikson* (Lawrence J. Friedman and Robert Coles, 1999).
5. Butakova D.A. Aktivnye strategii social'noj adaptacii studentcheskoj molodezhi sovremennogo rossijskogo obschestva, 2009. Available at: <http://www.dissertat.com/content/aktivnye-strategii-sotsialnoi-adaptatsii-studentcheskoi-molodezhi-sovremennogo-rossijskogo-ob>
6. Clausen J.A. *The life course: A sociological perspective*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.
7. Platonova R.I. *Formirovanie konkurentnosposobnogo specialista v sisteme regional'nogo vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya (na primere pedagogicheskikh vuzov Yakutii)*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2011.
8. Platonova R.I. *Podgotovka konkurentnosposobnogo specialista v regional'nom pedagogicheskom vuze*. Moskva: Sovetskij sport, 2011.
9. Platonova R.I., Shkurko N.S., Bubyakina E.V. Nacional'no-regional'naya napravlenost' soderzhaniya vuzovskogo obrazovaniya kak social'nyj zakaz obschestva. *European social science journal*. 2013; 12-2(39): 84 – 88.

Статья поступила в редакцию 15.08.17

УДК 377.5

**Mikushina T.I.**, postgraduate, Yaroslav the Wise Novgorod State University Department, teacher, Leningrad State Polytechnical University, Tosnensky Polytechnic College (Tosno, Russia), E-mail: [tatyana4748@yandex.ru](mailto:tatyana4748@yandex.ru)

**DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE CULTURE OF FUTURE SERVICE SPHERE SPECIALISTS IN THE COLLEGE.** The article deals with the development of communicative culture among future specialists of the middle level of the service sector. The work describes the features of the modern service industry, and the resulting requirements for training specialists for the industry in a professional educational organization. The significance of the development of the communicative culture for increasing the professional competence of a graduate is substantiated. Communicative situation problems are proposed as a means of developing the communicative culture. The article describes the features of their use at various stages of the development of the communicative culture, presents the results of diagnosing the level of its development based on the results of the experiment on the use of the communicative situation problems in the educational process. It is proved that the use of communicative situational tasks helps improve the quality of training of the future specialist in the sphere of service in professional educational organizations.

**Key words:** service sphere, communicative culture, communicative situational tasks, client-oriented approach.

**Т.И. Микушина**, соискатель каф. Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, преподаватель ГБПОУ ЛО «Тосненский политехнический техникум», г. Тосно, E-mail: [tatyana4748@yandex.ru](mailto:tatyana4748@yandex.ru)

## РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ СЕРВИСА В КОЛЛЕДЖЕ

В статье рассматриваются вопросы развития коммуникативной культуры у будущих специалистов среднего звена сферы сервиса. Описываются особенности современной сферы сервиса, и обусловленные ими требования к подготовке специалистов для данной отрасли в профессиональной образовательной организации. Обосновывается значимость развития коммуникативной культуры для повышения профессиональной компетентности выпускника. Предлагаются коммуникативные ситуационные задачи как средство развития коммуникативной культуры. В статье описываются особенности их применения на различных этапах развития коммуникативной культуры, приводятся результаты диагностики уровня её развития по результатам эксперимента по применению коммуникативных ситуационных задач в образовательном процессе. Доказывается, что использование коммуникативных ситуационных задач позволяет повысить качество подготовки будущего специалиста сферы сервиса в профессиональных образовательных организациях.

**Ключевые слова:** сфера сервиса, коммуникативная культура, коммуникативные ситуационные задачи, клиенто-ориентированность.

Возрастание роли сферы сервиса в обществе подразумевает новое понимание качества предоставляемых услуг. Согласно данным аналитического центра НАФИ 55% жителей России готовы переплачивать за продукты или услуги, если предприятие предоставляет качественное обслуживание. Тем не менее, согласно институту общественного мнения «Анкетолог» россияне являются одними из самых недовольных сферой услуг в мире. 63% опрошиваемых отрицательно оценили деятельность работников сферы сервиса. Представленные результаты социологических опросов констатируют недостаточный уровень качества и культуры обслуживания, низкий уровень профессионализма персонала в российском сервисе, выявляют необходимость изменения требований к специалисту и выпускнику колледжа по специальностям сферы сервиса.

Одной из серьёзных проблем, на которую должно реагировать профессиональное образование – это развитие коммуникативной культуры будущих специалистов сферы сервиса – сферы, где технологические умения и их коммуникативное сопровождение составляют единое целое, где требуется высокая степень ориентации на клиента, учет его запросов и интересов. О.А. Жилиева отмечает, что «отсутствие ориентации на клиента и недостаточные навыки коммуникаций специалистов приводят к «неудачам и провалам в профессиональной сфере, и, как следствие, препятствуют профессиональному и личностному росту специалиста» [1, с. 248], что «современному обществу нужен не просто профессионал, а человек культуры, интегрирующий культуру знаний, чувств, общения и творческого действия» [1, с. 245]. На эту проблему в существующей системе обучения указывают и другие исследователи [2; 3].

Необходимость коммуникативного образования обуславливается тем, что специалист среднего звена осуществляет свою трудовую деятельность в так называемой «контактной зоне», постоянно взаимодействуя с потребителем, между тем, «в подготовке специалистов, а позднее и в оценке специалистов... сферы обслуживания, очень «урезанно» представлена или не представлена вовсе коммуникативная компонента» [4, с. 111].

В ходе исследования разработана модель развития коммуникативной культуры будущих специалистов среднего звена сферы сервиса (рис. 1). Основным средством развития коммуникативной культуры будущих специалистов среднего звена сервисной сферы мы выделяем коммуникативные ситуационные задачи. По мнению Ю.А. Сурьмина, ситуация – «временное состояние, которое может измениться в нескольких направлениях» [5, с. 52]. Тот же автор определяет следующие признаки ситуационного обучения: акцент на выработку новых знаний, плюралистичность, результативность при освоении новых знаний и навыков профессиональной деятельности, развитие системы ценностей и жизненных установок обучающихся.

Рассмотрим последовательность этапов развития коммуникативной культуры в процессе обучения. Процесс обучения состоит из четырёх этапов, на каждом из которых использовались разные виды коммуникативных ситуационных задач, последовательно отражающих освоение профессиональной деятельности и профессиональных коммуникаций будущим специалистом. Обозначим более подробно применение коммуникативных ситуационных задач на различных этапах развития коммуникативной культуры.

Первый этап развития коммуникативной культуры – подготовительный к использованию коммуникативных ситуационных задач. Для прохождения студентами данного этапа был собран теоретический материал по вопросам профессиональных коммуникаций, созданы простейшие практические задания для студентов по изучению стандартов обслуживания и дресс-кода сервисных предприятий, наблюдению за работниками сферы сервиса, оценке их деятельности, составлению письменных отчетов и презентаций. На данном этапе использовались простей-

шие ситуационные коммуникативные упражнения, позволяющие осваивать основные ценности сервисной деятельности и получать элементарные навыки взаимодействия с потребителем. Задачей этапа является достижение потенциального уровня развития профессиональной коммуникативной культуры студента. Качественное состояние коммуникативной культуры на этом этапе развития определяется степенью воспитанности у студентов профессионального сознания, знакомством с базовыми элементами профессиональной культуры.



Рис. 1. Модель развития коммуникативной культуры будущих специалистов среднего звена сферы сервиса

Второй этап предполагал включение в метод коммуникативных ситуационных задач. Для постепенного включения в данный метод использовались ситуационные упражнения, мини-ситуации и репродуктивные ситуационные задачи. На втором этапе развития коммуникативной культуры происходило освоение общекультурных компетенций профессиональной среды, осмысление содержания профессионального общения и моделирование профессиональных коммуникаций. При этом происходил переход на следующий уровень коммуникативной культуры: теоретико-интерпретационный

На третьем этапе развития коммуникативной культуры предполагалось обучение профессиональным коммуникациям при взаимодействии с клиентом в начальном периоде деятельности по оказанию услуг, поэтому были необходимы задачи, позволяющие при поиске решения осуществлять анализ конкретных условий обслуживания потребителей и в соответствии с ним определять своё коммуникативное поведение. В процессе решения задач становилось возможным овладение практико-моделирующим уровнем коммуникативной культуры, переводящего структуру профессиональной культуры субъекта с теоретического уровня на уровень действия. Коммуникативная культура на этом уровне представлена ситуативной адекватностью специалиста в процессе осуществления профессиональных коммуникаций.

Четвёртый этап развития коммуникативной культуры характеризовался творческим подходом к решению проблем профессиональных коммуникаций. Содержание задач позволяло

находить потребности заказчика, когда профессиональная этика и культура поведения соответствуют внутренним потребностям и идеалам личности.

В процессе использования коммуникативных ситуационных задач появлялась возможность для демонстрации лучших образцов коммуникативной культуры в сфере сервиса. В образовательном процессе при обучении будущих специалистов среднего звена сервисного профиля широко использовался потенциал учебных лабораторий и социального партнёрства. Обслуживание клиентов в процессе проведения лабораторных и практических занятий по профессиональному модулю, а также обслуживание потребителей в сервисной организации гармонично включалось в содержание ситуационных задач. Кроме обучения профессиональным коммуникациям в рамках образовательной программы большое значение имело неформальное и информальное образование студентов, являющиеся неотъемлемой частью непрерывного образования: участие обучающихся в конкурсах профессионального мастерства, семинарах, мастер-классах, встречах с успешными профессионалами, а также личный опыт общения с ними. Эксперимент по внедрению коммуникативных ситуационных задач был проведён в профессиональных образовательных организациях, обучающим по специальностям сферы сервиса города Перми. Его результаты представлены на диаграмме (рисунок 2).

На констатирующем этапе эксперимента структура уровня развития коммуникативной культуры в контрольной и экс-

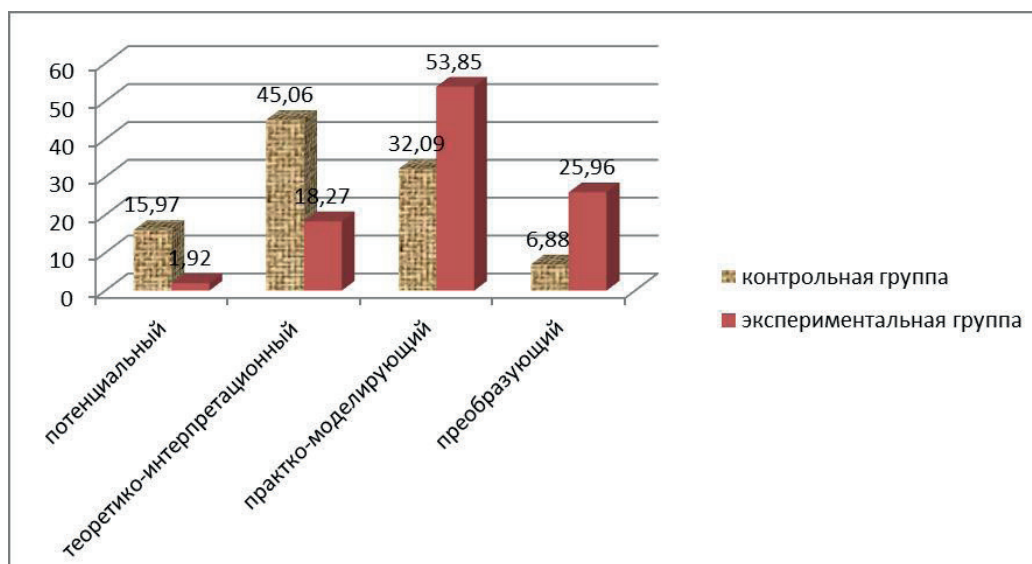


Рис. 2. Результаты диагностики уровня развития коммуникативной культуры в момент окончания эксперимента по её развитию в %

находить множество вариантов их решения, и в процессе анализа выбирать оптимальные. Данный этап предполагал знакомство с предприятием сферы сервиса, процессом обслуживания и сопутствующими коммуникациями способствовал самостоятельному анализу и описанию коммуникативных ситуаций, на основании которых возможно создание коммуникативных ситуационных задач. Здесь в основе содержания коммуникативных ситуационных задач включался личностный опыт студента как профессионала и клиента сферы сервиса. В результате освоения этого этапа развития коммуникативной культуры у студентов появляется опыт жизнедеятельности в профессиональной среде. Коммуникативная культура переходила на преобразующий уровень. Она предполагала значимость индивидуаль-

периментальной группам являлась почти идентичной. После окончания эксперимента процент студентов, имеющих более высокий уровень, заметно увеличился в экспериментальной группе по сравнению с контрольной. Из приведенных данных видно, что результатом экспериментальной работы явилось перераспределение студентов по уровням развития коммуникативной культуры. В целом можно отметить, что анализ структуры полученных экспериментальных данных показывает существенный повышение уровня коммуникативной культуры в экспериментальной группе по сравнению с контрольной, что доказывает результативность метода коммуникативных ситуационных задач при развитии коммуникативной культуры.

#### Библиографический список

- Жилиева О.А. Языковая культура как фактор успешности профессиональной деятельности. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2009; 93: 245 – 248.
- Гостюхина Э.З. Развитие среднего профессионального образования в сфере обслуживания в контексте современных тенденций. *Сервис plus*. 2008; 4: 50 – 52.
- Дусенко С.В. Качество услуг в сфере гостеприимства. *Сервис в России и за рубежом*. 2010; №4. Available at: [http://electronic-journal.rguts.ru/index.php?do=cat&category=2010\\_4](http://electronic-journal.rguts.ru/index.php?do=cat&category=2010_4)
- Матяш О.А. Что такое коммуникация и нужно ли нам коммуникативное образование. *Вестник российской коммуникативной ассоциации*. Вып. 2. 2004: 103 – 122.
- Сурмин Ю.П. *Ситуационный анализ, или Анатомия кейс-метода*. Киев. Центр инноваций и развития, 2002.

## References

1. Zhilyaeva O.A. Yazykovaya kul'tura kak faktor uspekhov professional'noj deyatel'nosti. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2009; 93: 245 – 248.
2. Gostyuhina E.Z. Razvitiye srednego professional'nogo obrazovaniya v sfere obsluzhivaniya v kontekste sovremennykh tendencij. *Servis plus*. 2008; 4: 50 – 52.
3. Dusenkov S.V. Kachestvo uslug v sfere gostepriimstva. *Servis v Rossii i za rubezhom*. 2010; №4. Available at: [http://electronic-journal.rguts.ru/index.php?do=cat&category=2010\\_4](http://electronic-journal.rguts.ru/index.php?do=cat&category=2010_4)
4. Mat'yash O.A. Chto takoe kommunikaciya i nuzhno li nam kommunikativnoe obrazovanie. *Vestnik rossijskoj kommunikativnoj associacii*. Vyp. 2. 2004: 103 – 122.
5. Surmin Yu.P. *Situacionnyj analiz, ili Anatomiya kejs-metoda*. Kiev. Centr innovacij i razvitiya, 2002.

Статья поступила в редакцию 11.09.17

УДК 37.035.6

**Mirzaev A.A.**, postgraduate, State Maritime University n.a. Admiral F.F. Ushakov (Novorossisk, Russia), E-mail: [www.aumsu.ru](mailto:www.aumsu.ru)

**CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF MILITARY-PATRIOTIC EDUCATION OF CADETS OF THE MARITIME UNIVERSITY IN TERMS OF INFORMATION DIVERSITY.** Acquisition of patriotism is still some outlines of the state ideology and giving it the status of "national idea" urges search for new, relevant and more effective models of patriotic and military-patriotic education of Russian youth, taking into account modern threats and challenges, including increased targeted propaganda destructive plan, use of the Internet and other media. The process of military-patriotic education of cadets at Maritime University occurs in a complex environment information diversity, characterized by both positive and negative features. In this article the author substantiates the topicality of the declared themes, analyses the basics of information diversity, provides the author's definition of the phenomenon under consideration, disclosed the components of the concept of military-patriotic education of cadets at Maritime University in the information diversity.

**Key words:** informational diversity, information warfare, cadets of Maritime University, patriotism, Patriotic education, Fatherland, formation.

**A.A. Мурзаев**, аспирант Государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: [azmir198333@gmail.com](mailto:azmir198333@gmail.com)

## КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО МНОГООБРАЗИЯ

Приобретение патриотизмом пока ещё некоторых очертаний государственной идеологии и придание ему статуса «общественно-национальной идеи» настоятельно требует поиска новых, актуальных и более эффективных моделей патриотического и военно-патриотического воспитания российской учащейся молодёжи, учета современных угроз и вызовов, в том числе и усилившейся целенаправленной пропаганды деструктивного плана, использования в этих целях Интернета и других средств массовой информации. Процесс военно-патриотического воспитания курсантов морского вуза происходит в сложных условиях информационного многообразия, для которого характерны как положительные, так и отрицательные черты. В статье обосновывается актуальность заявленной темы, анализируется сущность информационного многообразия, приводится авторское определение рассматриваемого феномена, раскрываются компоненты концепции военно-патриотического воспитания курсантов морского вуза в условиях информационного многообразия.

**Ключевые слова:** информационное многообразие, информационное противоборство, курсанты морского вуза, патриотизм, патриотическое воспитание, Отечество, формирование.

Произошедшая в XX веке научно-техническая революция привела к новому, качественному уровню развития человеческой цивилизации на нашей планете, основу которого составляют информационные технологии. Стремительно вошедший в нашу жизнь Интернет характеризуется наличием информационного многообразия (ИМ). Ныне всемирная пати́на наводнена огромным массивом информации как положительного, так и негативного плана.

Под термином «информационное многообразие» понимаются значительные по количеству, разнообразные, всевозможные, разноплановые, порой диаметрально противоположные сведения и печатные материалы, получаемые человеком об окружающем мире, его истории, культуре и современных происходящих процессах, из сетей Интернета и других средств массовой информации.

Главными особенностями современного ИМ являются:

- рост информации в жизнедеятельности людей и общества;
  - рост открытости общества вследствие информатизации;
  - доступность информации каждому желающему;
  - широкая возможность получения информации о каждом человеке;
  - возможность манипулирования общественным мнением социума и сознанием личности, «промывания его мозгов».
- Вместе с положительными, существуют и негативные признаки ИМ:
- практически неразделимость знания и псевдознания;
  - расширение сферы информационного загрязнения;

- проникание информационных симулякров в жизнь человека;

- наложение и переплетение истинных и ложных суждений друг на друга, затрудняющих верное ориентирование человека;

- применение информационных технологий с целью деструктивного влияния на массовое сознание.

А.Н. Ильин [1] отмечает, что настоящее время «это время товарной и информационной избыточности. ... С ростом влияния СМИ, рекламы и скоростных интернет-потоков информации становится слишком много, и человек теряется в ней, утопает в бескрайнем массмедийном море сообщений, образов и голосов, в котором растворяется реальное бытие». Согласно мнению В. Коровкина [2], мышление «пользователя» от продуктов Интернета беззащитно. Личность не способна качественно и критически обработать потоки обрушившейся на нее информации. Кроме того, анализ состояния ВПВ показывает, что в этой работе абсолютно не учитываются современные информационные реалии, наличие информационного многообразия, полярности предлагаемой информации, что затрудняет ориентацию молодых людей в информационном пространстве [3].

Информационное поле стало ареной информационной войны и информационного противодействия. Основным объектом информационных нападок стала Российская Федерация и ее многочисленная Интернет-аудитория и в первую очередь российская молодёжь. Нашими оппонентами в ход пускаются ложь, обман, фальсификация, фабрикация подложных документов, искажение фактов, тенденциозное преподнесение информации.

онного материала. На умы и души отечественной молодёжи целенаправленно обрушены колоссальные объёмы деструктивной информации с задачей дезориентировать юношей и девушек, посеять у них недоверие к государственной власти, высшему руководству, сформировать чувство брезгливости к российским ценностям и стыда за историческое прошлое нашего Отечества, культуру и традиции, привить желание уклониться от государственной и военной службы.

С учётом вышеизложенного в морском университете разработаны концептуальные основы ВПВ курсантов-моряков в условиях информационного многообразия.

*Военно-патриотическое воспитание курсантов морского вуза* – это систематическая и целенаправленная деятельность руководящего и профессорско-преподавательского состава, общественных организаций учебного заведения по формированию у учащихся высокого патриотического мировоззрения, сознания и убеждений, твердой государственно-патриотической позиции, чувства верности и преданности своему Отечеству, активного участия в деле по укреплению обороноспособности страны, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины – Российской Федерации в мирное и военное время.

Анализ социального заказа, общекультурных и общепрофессиональных компетенций выпускника морского вуза позволяют определить *цель ВПВ курсанта-моряка в условиях информационного многообразия* – формирование у курсантов высокого уровня патриотизма, умения ориентироваться и эффективно действовать в условиях информационного многообразия, готовности к воинской службе в рядах ВС РФ и умело защищать интересы Отечества в мирное и военное время.

Задачами военно-патриотического воспитания курсантов являются:

- формирование у каждого курсанта патриотического самосознания и убежденности, уважительного отношения к патриотическим ценностям;
- изучение боевых и героических традиций Российской армии и Военно-морского флота, опора на них в интересах формирования готовности следовать им в повседневной жизнедеятельности;
- утверждение сознательного отношения к выполнению конституционного долга по защите свободы, политической и территориальной независимости России, обеспечению её безопасности;
- активное противодействие антипатриотизму, манипулированию информацией, пропаганде образцов массовой культуры, основанных на культе насилия, искажению и фальсификации истории Отечества;
- почитание символов государства – Герба, Флага, Гимна Российской Федерации, патриотической символики и исторических святынь Отечества.

Процесс ВПВ происходит более результативно, если осуществляется опора на следующие принципы:

- комплексный подход;
- единство национальных и интернациональных интересов народов России;
- непрерывности, активности и наступательности,
- дифференцированный подход,
- органическое единство ВПВ с практической военной подготовкой,
- критический подход к информационному многообразию,
- развенчивание пропаганды расизма, национализма, терроризма, экстремизма и религиозного фанатизма.

Анализ научной литературы [4; 5] показывает, что ВПВ курсантов-моряков является наиболее эффективным если:

- оно включает в себя систему учебно-воспитательных действий, направленных на развитие морально-нравственных качеств личности – потребности быть патриотом, патриотического мировоззрения, уважения к Вооруженным Силам РФ, интереса к изучению боевых традиций и героической истории, к овладению военным делом и др.;
- предусмотрено активное физическое развитие учащейся молодёжи, вовлечение каждого курсанта в такие виды спорта, которые имеют военно-прикладной характер;
- включает в себя воспитывающую деятельность руководства вуза, профессорско-преподавательского состава, общественных организаций вуза;
- активно применяются коллективные методы и формы работы.

*Важнейшими концептуальными основами организации ВПВ в морском вузе являются:*

– понимание сущности военно-патриотического воспитания курсантов-моряков в условиях информационного противодействия и информационного многообразия как целенаправленный процесс формирования патриотических качеств, патриотических мировоззрения, убеждений, поведения, на основе создания и реализации социально-педагогических условий в ходе изучения, как учебных дисциплин, так и овладения авторской целевой программы и обеспечения непрерывного самовоспитания патриотизма;

– военно-патриотическое воспитание, формирование и проявление патриотизма личности курсанта-моряка, выступает как основной показатель его социальной зрелости; указывает на необходимость учета происходящего информационного противодействия, его деструктивной сущности, разрушительного влияния на мировоззрение и неокрепшие убеждения молодых людей, становление патриотических качеств личности;

– участие курсантов в мероприятиях информационного противодействия, является значимым средством формирования патриотизма, одновременно проявляемое как мощное средство развития его когнитивных и креативных способностей. Такая деятельность формирует чувство личного сопричастия к патриотической деятельности, патриотическое самосознание, заставляет задуматься о судьбе Отечества и народа, способствует изменению поведения и осознанного осуществления патриотических поступков;

– содержание процесса военно-патриотического воспитания курсантов-моряков включает комплекс мер направленных на: расширение знаний о боевой летописи Отечества, истории Великой Отечественной войны, государственных, военных и боевых традиций; сущности, цели и содержании информационного противоборства, особенностей информационной войны; формирование потребности быть патриотом Отечества и обладать навыками патриотического поведения; применение системы воспитательного воздействия соответствующих достигнутому уровню морально-нравственной зрелости курсантов-моряков; проведение целенаправленной и организованной патриотически-значимой и волонтерской деятельности, способствующие формированию и развитию таких патриотических качеств как любовь к Отечеству, гордость за свою Родину, ее прошлое и настоящее, верность традициям, готовность к защите рубежей России, ответственность, законопослушность и добросовестное выполнение требований Конституции и законов Российской Федерации, активное участие в укреплении экономической и оборонной мощи государства, ненависть к врагам Отечества, готовность отстаивать информационную безопасность России, умение разоблачать и давать отпор фальсификациям истории, культуры и традиций и др.; стимулирование потребности курсантов в патриотическом самосовершенствовании и др.;

– структура процесса военно-патриотического воспитания курсантов-моряков, предполагает: определение специфических субъекта и объектов военно-патриотического воспитания; конкретную постановку цели и задач; выявление закономерностей, противоречий, принципов процесса; подбор методов, приемов, средств и форм реализации поставленных задач; определение критериев, показателей объектов воспитательно-патриотической деятельности; определение конечного результата.

Специфика ВПВ курсантов морского вуза определяется:

- приоритетностью патриотического воспитания курсантов в общей системе обучения и воспитания в современном морском вузе;
- систематической и целенаправленной деятельностью руководства вуза и общественных организаций по формированию у курсантов высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины;
- обладанием высоким уровнем комплексности, охватом своим воздействием молодого поколения будущих специалистов морского транспорта, пронизыванием всех стороны жизнедеятельности учащихся морского вуза: учебную, политическую, духовную, спортивную, общественную;
- формированием у каждого курсанта общественно значимых ориентаций и ценностей, гармоничного сочетания личных и

общественных интересов, преодоления чуждых явлений, разрушающих устои государства;

- направленностью на создание условий для национально-го возрождения России как великой державы, активное участие в котором обязан принять каждый курсант как гражданин-патриот Отечества.

Положения законодательной базы патриотизма позволили определить основные направления ВПВ курсантов:

1. Изучение героической истории Отечества и боевой летописи Вооруженных Сил Российской Федерации.

2. Изучение воинских и боевых традиций Вооруженных Сил Российской Федерации.

3. Формирования у курсантов морально-психологической и физической готовности к службе в армии и на флоте в качестве действующего, профессионального военнослужащего или военнослужащего запаса, а также готовности и способности к защите Отечества в условиях военного времени.

4. Героико-патриотическое воспитание, ориентированное на популяризацию профессии офицера Вооруженных Сил РФ – защитника Отечества, как героической профессии, пропаганду знаменательных героических и исторических дат военной истории, воспитание чувства гордости к героическим деяниям старших поколений и основанными ими традициям.

5. Спортивно-патриотическое воспитание, направленное на развитие морально-волевых качеств, воспитание силы, ловкости, выносливости, стойкости, мужества, дисциплинированности в процессе занятий физической культурой и спортом, формирование необходимых качеств для военной службы и готовности к защите Родины.

6. Поисковая работа по местам боев, поиск и захоронений останков воинов, павших на полях сражений за оборону и освобождение Новороссийска и Краснодарского края.

7. Волонтерская работа по оказанию помощи ветеранам Великой Отечественной войны, ВС РФ, уходу за памятниками и братскими могилами.

Практика ВПВ курсантов должна быть насыщена инновационными, интересными формами воспитательно-патриотической работы к которым относятся: встречи с ветеранами, тематические вечера, уроки мужества, походы по местам боевой славы, экскурсии, диспуты, дискуссии, собеседования по актуальным темам, участие в социально-значимых акциях (Георгиевская лента, Бессмертный полк) и др.

Таким образом, на основании выше изложенного мы можем заключить:

1. Информационное многообразие, перенасыщенность и избыточность противоречивой информации расщепляет сознание личности, нивелирует критерий истинности. Это порождает серьезную проблему для патриотического воспитания молодежи, формирования их идентичности.

2. Предложенные концептуальные основы военно-патриотического воспитания курсантов морского вуза в условиях информационного многообразия позволяют организовать стройный воспитательно-патриотический процесс, учета деструктивного влияния негативной информации и формирования у курсантов умений противостоять специальной враждебной пропаганде, направленной на промывание мозгов и информационной обработке молодежи, их дезориентации и деморализации, разрушении гражданско-нравственного духа, патриотизма.

#### Библиографический список

- Ильин А.Н. Проблема информационного консюмеризма. *Информационное общество*. 2013; Вып. 6: 22 – 28.
- Коровкин В. Мышление «пользователя» беззащитно. *Новая газета*. 2008; 4 апреля. <http://www.novayagazeta.ru/society/40767.html>
- Корушаев А.Е. Масштабная информационная война против России и гражданско-патриотическое воспитание молодежи интеллигенцией в 2014 – 2015 гг. *К 100-летию начала Первой Мировой войны, 70-летию Великой Победы*. Тезисы научных конференций. Москва, 2015.
- Томилин А.Н., Алиев Т.И. Патриотизм современной молодежи: сущность и определение. *Наука в современном мире: материалы VI Международной научной конференции*. Ставрополь: Логос, 2015: 58 – 63.
- Томилинова С.Н. *Программно-диагностическое сопровождение процесса военно-патриотического воспитания флотской молодежи*: монография. Новороссийск: ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2015.

#### References

- Il'in A.N. Problema informacionnogo konsyumerizma. *Informacionnoe obschestvo*. 2013; Vyp. 6: 22 – 28.
- Korovkin V. Myshlenie «pol'zovatelya» bezzaschitno. *Novaya gazeta*. 2008; 4 aprelya. <http://www.novayagazeta.ru/society/40767.html>
- Korupaev A.E. Masshtabnaya informacionnaya vojna protiv Rossii i grazhdansko-patrioticheskoe vospitanie molodezhi intelligencij v 2014 – 2015 gg. *K 100-letiju nachala Pervoj Mirovoj vojny, 70-letiju Velikoj Pobedy*. Tezisy nauchnyh konferencij. Moskva, 2015.
- Tomilin A.N., Aliev T.I. Patriotizm sovremennoj molodezhi: suschnost' i opredelenie. *Nauka v sovremennom mire: materialy VI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Stavropol': Logos, 2015: 58 – 63.
- Tomilina S.N. *Programmno-diaagnosticheskoe soprovozhdenie processa voenno-patrioticheskogo vospitaniya flotskoj molodezhi*: monografiya. Novorossijsk: GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2015.

Статья поступила в редакцию 10.09.17

УДК 37.018.1(091)

**Sheveleva N.V.**, postgraduate, Department of Pedagogy and Psychology of Education, Institute of Pedagogy and Psychology, Tomsk State Pedagogical University (Tomsk, Russia), E-mail: shevelevanatka70@mail.ru

**INTEGRATED SUPPORT OF FAMILIES WITH CHILDREN WHO HAVE SURVIVED VIOLENCE.** The presented article describes the state policy of Russia and foreign countries, aimed at the formation of values of family-marriage relations and the integrity of the family: the organization of the family, the formation of its integrity in terms of its moral laws, moral principles. The paper presents various models of working with families with children who have experienced violence and presents a comprehensive model of psychological and pedagogical support for this category of families. The work has an interdisciplinary nature, written at the intersection of two sciences of pedagogy and psychology. Particular attention is paid to the work of a teacher psychologist on the resocialization of families who have fallen into a difficult life situation, in particular, violence against underages, committed both in family and in other social institutions.

**Key words:** psychological and pedagogical resocialization, domestic violence, education, disharmonization of child-parent relations.

**Н.В. Шевелева**, аспирант каф. педагогики и психологии образования, Институт педагогики и психологии, Томский государственный педагогический университет, г. Томск, E-mail: shevelevanatka70@mail.ru

## КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ, ПЕРЕНЕСШИХ НАСИЛИЕ

В представленной статье описывается: государственная политика России и зарубежных стран, направленная на формирование ценностей семейно-брачных отношений и целостности семьи; организация семьи, формирование ее целостности с точки зрения её моральных законов, нравственных принципов. В данной работе представлены различные модели работы

с семьями с детьми, перенесших насилие и представлена комплексная модель психолого-педагогического сопровождения данной категории семей. Работа имеет междисциплинарный характер, написана на стыке двух наук – педагогики и психологии. Особое внимание уделено работе педагога-психолога по ресоциализации семей, попавших в трудную жизненную ситуацию, в частности, насилие в отношении несовершеннолетних, совершенное как в семье, так и в других социальных институтах.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическая ресоциализация, домашнее насилие, воспитание, дисгармонизация детско-родительских отношений.

**Актуальность исследования.** В условиях цивилизационного сдвига, перехода нашего общества на постиндустриальную (информационную) стадию возникает множество негативных эффектов, в том числе и повышается степень насилия в социуме. В России ежегодно фактов выявления жестокого обращения с детьми в семьях фиксируется в количестве 2,5 миллионов. Это не только физическое, сексуальное, психологическое насилие, но и пренебрежение нуждами ребёнка: отказ в получении медицинских услуг, одежде, обуви, полноценном и регулярном питании ребёнка. Как правило, дети вынуждены самостоятельно решать эту проблему; совершают суицид, бегут на улицу, спасаясь от истязательств и унижений домашних тиранов, занимаясь попрошайничеством и проституцией. И число таких детей с каждым годом увеличивается. Это подтверждается данными Уполномоченного по правам ребёнка в Томской области о результатах деятельности за 2016 год Л.Е. Эфтимович были представлены следующие сведения о положении детей в Томской области, полученные от областных ведомств и федеральных структур [1]. По сравнению с 2015 г. в 2016 г. на 12,8% выросло число детского травматизма, увеличилось число суицидальных попыток детей и выросло число преступлений, совершенных против несовершеннолетних.

Одновременно с этим сотрудники образовательных и стали внимательнее относиться к положению детей в семье и в обществе, в связи с чем возросло число обращений в социальные службы города и области.

В связи с вышеказанным, значительно возросло внимание к семьям, которые попали в трудную жизненную ситуацию. В частности, речь идет о семьях, в которых дети перенесли насилие, как в самой семье, так и в другом социальном институте (например, дошкольное или школьное образовательное учреждение, центры дополнительного образования и т.д.).

Методологическую основу исследования составляют теории системно-деятельностного (А.А. Богданов, Г. Саймон, П. Друкер, А. Чандлер, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов); **личностно-ориентированно** (Н.А. Алексеев, С. Белкин, Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.) подходов.

**Теоретической основой** исследования послужили положения: развития личности ребёнка (Т.П. Гаврилова, И.В. Гребёников, В.Н. Гуров, Р.М. Капралова, Т.А. Куликова, Т.В. Лодкина и другие); формирования семейных духовно-нравственных ценностей (Ю.П. Азаров, Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, Т.И. Власова, Н.Н. Верницкая, А.В. Мудрик и др.) положения теории совместной деятельности (Г.Н. Прохументова, С.И. Поздеева).

Ведущим институтом социализации человека является семья. Тем не менее, на протяжении многих веков насилие является частью семейного быта у россиян.

В связи с этим в рамках различных классификаций семей, выделяется семья с детьми, перенесшими насилие как «группа людей, живущих вместе, связанных между собой общностью быта, моральной и правовой поддержкой, эмоционально-психологическими связями, в числе которых есть пострадавший, которому преступлением причинен моральный или физический вред».

Важнейшей особенностью домашнего насилия является совокупность множественных видов насилия, которые происходят во время инцидента: физическое, сексуальное, психическое насилие; пренебрежение основными нуждами детей. Последствия насильственных действий тяжело сказываются на жертвах.

Ребёнок, испытывающий психологическое или физическое насилие в семье, зачастую сталкивается с таким же насилием и в дошкольном / школьном образовательном учреждении. В настоящее время существует множество классификаций насилия. По мнению автора, насилие может быть представлено как полиинституциональное / комплексное / и моноинституциональное / единичное/, т. е. насилие совершено только в одном социальном институте (например, семья), либо в нескольких одновременно (например, семья и детские дошкольные учреждения).

Особенностью семей с детьми, перенесших насилие, является дисгармонизация детско-родительских отношений, повышенная конфликтность внутри семьи, высокий уровень тревожности и агрессивности субъектов семьи. Также особенности таких семей могут быть представлены полиинституциональностью и моноинституциональностью, т. е. насилие совершается в одном или нескольких социальных институтах одновременно. Кроме этого, существует паттерность действий в отношении как самого ребёнка, так повтор насильственных действий в семье на протяжении нескольких поколений.

Попытки защиты детей от насилия, включая семью, начались со второй половины XX (Г. Кемп 1961 г.). Сегодня государственная политика России направлена на формирование ценностей семейно-брачных отношений и целостности семьи. Организация семьи, формирование ее целостности является процессом трудоемким. Ее основа не только финансовая составляющая, но еще и моральные законы, нравственные принципы.

В настоящее время сложились различные модели работы с семьями с детьми, перенесшими насилие. Так, в большинстве европейских государств сформирована система социальной опеки и поддержки материнства и детства. Ими накоплен определённый багаж социально-педагогической работы с семьёй, имеющей проблемы в отношении детей. Современная система защиты прав детей во Франции предусматривает, что обеспечение защиты прав ребёнка, прежде всего, лежит на его родителях. Во французской системе организационные или правовые меры принимаются только в случаях, когда родители признаются как исполняющие ненадлежащим образом свои обязанности, либо когда они не могут исполнять свои родительские функции, либо когда при исполнении своих обязанностей они руководствуются только личными интересами, наносящими вред ребёнку [2].

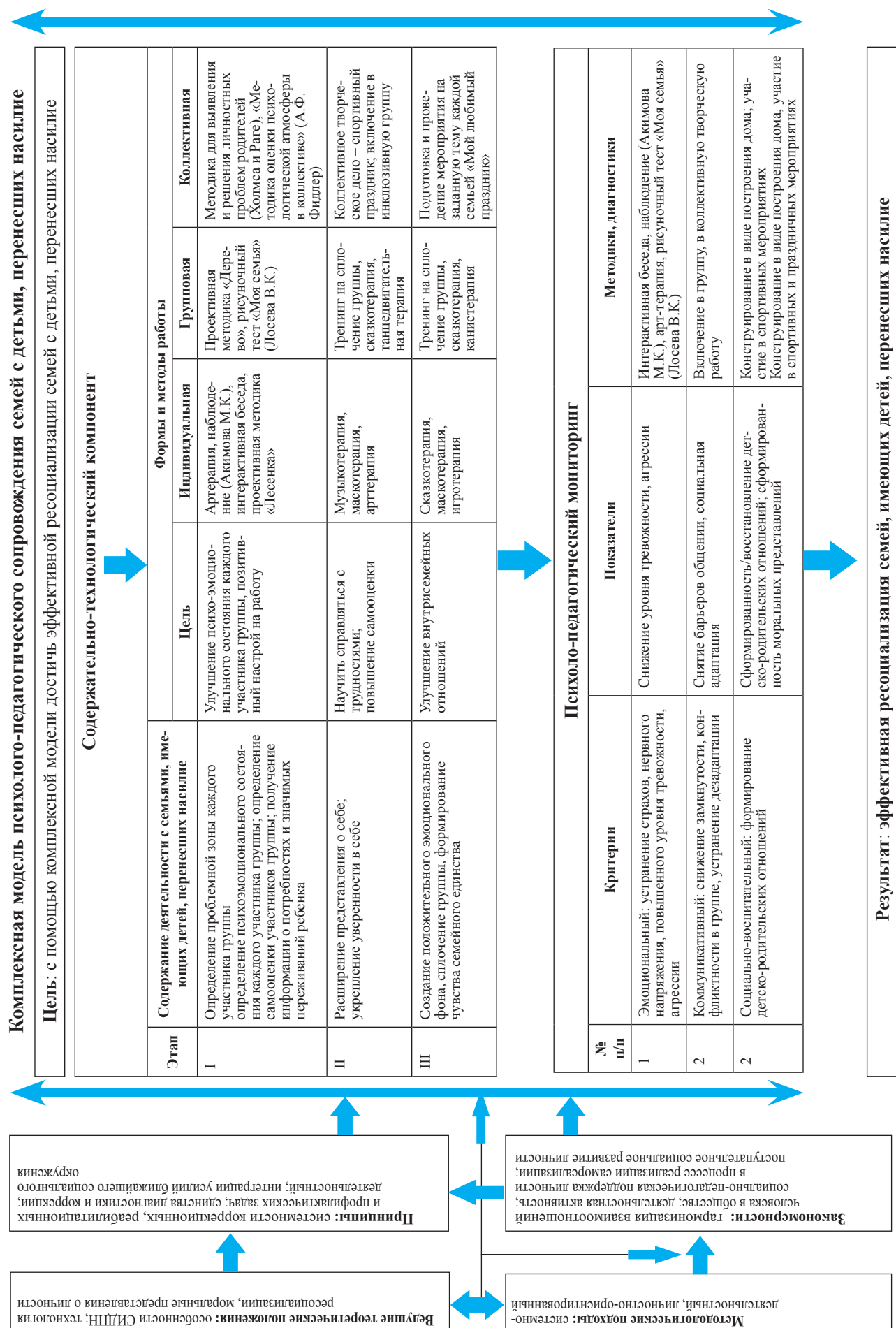
Законы Швеции запрещают физическое наказание в отношении детей. В июле 1993 г. была образована служба (ведомство) «Детских проблем» с целью охраны социальных прав детей и молодежи до 18-летнего возраста [3].

Службы, занимающиеся уходом за детьми в Швеции, представляют собой пример работы с детьми во всем мире. Работа строится на законодательных актах, предусматривающих, что не только государство, но муниципалитеты должны сделать службу по уходу за детьми доступной и удобной для родителей [3].

Интересен опыт Германии, где традиционно существуют такие виды услуг, как амбулаторные, частично стационарные и стационарные. С семьёй проводится психолого-педагогическое консультирование по вопросам воспитания детей в семье и устройства ребёнка, при особых обстоятельствах, в приемную семью, образовательное учреждение интернатного типа, детский дом. По мнению немецких специалистов, работающих в сфере социальной защиты семей, полностью исключить из воспитательного процесса родителей было бы досадной ошибкой, поскольку не все из них являются алкоголиками, наркоманами, или лишены родительских прав, многие оказались в трудной жизненной ситуации по причине болезни и финансовых проблем [4].

Российская государственная политика уделяет особое внимание защите своих граждан, особенно тех, кто попал в трудную жизненную ситуацию. Создается множество Центров реабилитации и социальной адаптации различных уровней: государственных, муниципальных, частных, общественных организаций. Данные центры имеют различные формы существования: Семейный клуб, Родительский клуб [5], социальное учреждение «шелтер» [6]. Не только центры социальной адаптации занимаются с детьми и семьями высокого социального риска. Огромную работу в этом направлении ведут лечебно-профилактические учреждения, оказывая медико-социальную помощь. Однако, практика показывает, что единый центр по оказанию всесторонней помощи, в настоящее время отсутствует.

При создании собственной модели психолого-педагогического сопровождения семей, имеющих детей, перенесших насилие, нами использовались предложенные ими модели и технологии для работы с такой категорией семей. Инвариантными компонентами современной модели психолого-педагогического



сопровождения семей, имеющих детей, перенесших насилие являются технологии и методики, направленные на снижение уровня агрессии и тревожности, а так же укрепление детско-родительских отношений и установка на формирование общечеловеческих нравственных, в том числе и семейных, ценностей.

На основании составляющих моделей работы с семьями, попавшими в трудную жизненную ситуацию, в том числе насилие и жестокость в отношении детей, мы разработали модель сопровождения семей с детьми, перенесших насилие, представленную на рисунке 1.

Комплексная модель психолого-педагогического сопровождения семей, имеющих детей, перенесших насилие, основывается на **закономерностях о гармонизации взаимоотношений человека и общества, деятельности активности, социально-педагогической поддержке личности в процессе социализации и самореализации, поступательном социальном развитии личности, многообразии путей социализации и способов помощи личности в этом процессе, и включает в себя:** а) целеполагание, направленное на эффективную **ресоциализацию семей с детьми, перенесших насилие;** б) содержание ресоциализации; в) оценочно-результативный компонент в виде пакета коррекционных / реабилитационных методик: **музыкотерапия, маскотерапия, арттерапия, канистерапия, тренинг на сплочение группы, сказкотерапия, танцевально-двигательная терапия, коллективное творческое дело (КТД).**

На основе данной модели была разработана и внедрена в практику комплексная программа сопровождения семей с детьми, перенесших насилие, на базе Центра социальной

адаптации. В качестве новизны следует отметить, что работа по коррекции/реабилитации семей с детьми, перенесшими насилие, осуществлялась под руководством Координатора, который взаимодействовал со специалистами разных направлений и уровней: медицинские, социальные, психолого-педагогические службы, правоохранительные органы, представители местного самоуправления.

Реализация программы была представлена двумя вариантами:

1. Создание рабочей группы на базе одного из Центров социальной адаптации. Все специалисты, заявленные в рабочую группу, находятся на одной территории, что позволяет проводить первичную (диагностическую) и основную (коррекционную/реабилитационную) работу в мобильном режиме.

• Сетевое взаимодействие между всеми реализаторами программы. Координатор имеет скоростную мобильную связь с представителями рабочей группы. В случае обращения пострадавшего от насилия в Центр, Координатор связывается с каждым из членов рабочей группы в режиме «онлайн» для оказания первичной (диагностической) и основной (коррекционной/реабилитационной) помощи обратившемуся.

Предложенная модель по психолого-педагогическому сопровождению семей с детьми, перенесших насилие, направлена на взаимодействие специалистов различных уровней и служб, что дает возможность более эффективно проводить процесс педагогической ресоциализации семей, попавших в трудную жизненную ситуацию.

#### Библиографический список

1. Законодательная дума Томской области. Available at: <https://duma.tomsk.ru/document/view/1245>
2. Насилие над детьми в Европе. Сделано у них. Available at: [www.sdelanounih.ru/nasilie-nad-detmi-v-evrope](http://www.sdelanounih.ru/nasilie-nad-detmi-v-evrope)
3. Дрегалю А.А., Ульяновский В.И. Социальная работа в Швеции. Архангельск, 1996.
4. Козубовская И.В., Смук О.Т. Некоторые особенности социально-педагогической работы с неблагополучной семьей в Германии. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2014; 7-2: 91 – 94.
5. Социальная работа с семьями «группы риска». REEPIN.RU. Available at: [refpin.ru/ref\\_rnaqasujgbew.html](http://refpin.ru/ref_rnaqasujgbew.html)
6. Перепелкина В.Н. Реабилитационная и интеграционная помощь несовершеннолетним детям-жертвам торговли людьми. *XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс*; 2013; 7 (11): 323 – 329.

#### References

1. Zakonodatel'naya дума Tomskoj oblasti. Available at: <https://duma.tomsk.ru/document/view/1245>
2. Nasilie nad det'mi v Evrope. Sdelano u nih. Available at: [www.sdelanounih.ru/nasilie-nad-detmi-v-evrope](http://www.sdelanounih.ru/nasilie-nad-detmi-v-evrope)
3. Dregalo A.A., Ul'yanovskij V.I. Social'naya rabota v Shvecii. Arhangel'sk, 1996.
4. Kozubovskaya I.V., Smuk O.T. Nekotorye osobennosti social'no-pedagogicheskoy raboty s neblagopoluchnoj sem'ej v Germanii. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*. 2014; 7-2: 91 – 94.
5. Social'naya rabota s sem'yami «gruppy riska». REEPIN.RU. Available at: [refpin.ru/ref\\_rnaqasujgbew.html](http://refpin.ru/ref_rnaqasujgbew.html)
6. Perepelkina V.N. Reabilitacionnaya i integracionnaya pomoshch' nesovershennoletnim detyam-zhertvam trgovli lyud'mi. *XXI vek: itogi proshlogo i problemy nastoyaschego plyus*; 2013; 7 (11): 323 – 329.

Статья поступила в редакцию 29.08.17

УДК 796.011.03 (075)

**Narzulaev S.B.**, Professor, Department of Veterinary Science, Tomsk Agricultural Institute, Branch of Novosibirsk State Agrarian University (Tomsk, Russia), E-mail: [batyr-54@mail.ru](mailto:batyr-54@mail.ru)

**Pahorukov O.U.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Physical Culture, Novokuznetsk Institute (branch), Kemerovo State University (Novokuznetsk, Russia), E-mail: [olegpkhorukov@yandex.ru](mailto:olegpkhorukov@yandex.ru)

**THE CREATIVE ABILITIES OF TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE WHEN WORKING WITH CHILDREN WITH COMBINED PATHOLOGY.** Around the world and in our country, in particular, there has been a steady increase in the number of children with various deviations in health status. Of particular concern is the increasing number of children with associated pathologies that occur for different reasons, including congenital and acquired. Among children with the combined pathology there is a large number of cases of speech pathology with concurrent mental retardation of different degree. Apparently it is interdependent. However, many authors (theorists and practitioners) take note that these children have movement disorders with different etiology and a different look. This is particularly evident in the violations of static and dynamic balance, coordination, fine motor skills. Federal law "On education in Russian Federation" № 273-FZ from 29.12.2012, which works since 1 September 2013, provides for the development of correctional programs adaptive physical education for children with different pathologies in health status. This is particularly important for children with combined pathology, in connection with the lack of such information, especially obtained on the basis of scientific research. In this context the role of teachers in physical education when working with these children dramatically increases.

**Key words:** methods, adaptive physical education, children, concomitant pathology.

**С.Б. Нарзулаев**, проф. каф. ветеринарии Томского сельскохозяйственного института, филиал Новосибирского государственного аграрного университета, г. Томск, E-mail: [batyr-54@mail.ru](mailto:batyr-54@mail.ru)

**О.Ю. Похорук**, канд. пед. наук, зав. каф. физической культуры Новокузнецкого института (филиала) ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, E-mail: [olegpkhorukov@yandex.ru](mailto:olegpkhorukov@yandex.ru)

## ТВОРЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ ПЕДАГОГОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С СОЧЕТАННОЙ ПАТОЛОГИЕЙ

Во всем мире, и в нашей стране в том числе, отмечается постоянное увеличение количества детей с разными отклонениями в состоянии здоровья. Особое беспокойство вызывает рост числа детей с сочетанными патологиями, которые возникают по разным причинам, включая врожденные и приобретенные. Среди детей с сочетанной патологией большую долю составляют речевые патологии с одновременной умственной отсталостью разной степени. Видимо это взаимообусловлено. Вместе с тем, многие авторы (теоретики и практики) отмечают у этих детей двигательные нарушения разной этиологии и разного вида. Особенно это проявляется в нарушениях статического и динамического равновесия, координации движений, мелкой моторики. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 г., вступивший в силу с 1 сентября 2013 года предусматривает разработку коррекционных программ адаптивного физического воспитания для детей с разными патологиями в состоянии здоровья. Особое значение это имеет для детей с сочетанной патологией, в связи с недостаточностью такой информации, особенно полученной на основе проведения научных исследований. В связи с этим резко возрастает роль педагогов по физической культуре при работе с такими детьми.

**Ключевые слова:** методика, адаптивное физическое воспитание, дети, сочетанная патология.

Цель исследования – разработать и экспериментально проверить эффективность методики применения физических упражнений для адаптивного физического воспитания детей 6 – 7 лет с одновременными отклонениями в развитии речи и легкой степенью умственной отсталости в дошкольном учреждении.

Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе разрабатывалась экспериментальная методика адаптивного физического воспитания для детей старшего дошкольного возраста с сочетанной патологией, проводилось первичное тестирование уровня их физической подготовленности, проводился педагогический эксперимент. В нем принимали участие дети старшего дошкольного возраста 6 – 7 лет, имеющие одновременно умеренные патологии речи и легкую умственную отсталость. Они были распределены на две группы по 7 человек: контрольную и экспериментальную. Отбор детей в группы испытуемых проводился путем случайной выборки по исходным параметрам: возрасту, показателям физической подготовленности, имеющимся у них патологиям в состоянии здоровья. Контрольная группа по исследуемым показателям существенно не отличалась от экспериментальной. С каждой группой занятия проводились 3 раза в неделю продолжительностью 35 минут. Дети контрольной группы занимались по традиционной методике М. Васильевой, [2] применяемой в дошкольных образовательных учреждениях, а у детей экспериментальной группы занятия проводились по разработанной методике, которая включала: пальчиковую гимнастику и подвижные игры с речитативом и упражнения на фитболах. Все занятия с детьми 6 – 7 лет были направлены на развитие ловкости движения пальцев кисти, координации движений, статического и динамического равновесия. Каждое занятие состояло из трёх частей: подготовительная, основная, заключительная. В подготовительной части применялась пальчиковая гимнастика с речитативом, в основной части использовались специальные подвижные игры с произношением звуков, упражнения на фитболах, в заключительной части – упражнения на координацию движений и внимание. Уровень развития статического равновесия определялся в пробе Ромберга – поза аиста – удержание равновесия на одной ноге, другая согнута в колене, при этом ступня свободной ноги касается коленного сустава опорной ноги, руки вытянуты вперед, глаза закрыты, определялось время устойчивости в этой позе, сек, давалось три попытки, в протокол записывалась средняя арифметическая величина; кроме этого теста применялась проба Ромберга – поза пяточно-носовая – удержание равновесия в позе: ступни на одной линии, при этом пятка одной ноги прижимается к пальцам другой, глаза закрыты, руки

вытянуты в стороны, определялось время устойчивости в этой позе, давалось три попытки, в протокол записывалась средняя арифметическая величина; ходьба по гимнастической скамейке (динамическое равновесие): испытуемый проходил по гимнастической скамейке (длина скамейки 4 м, высота 20 см, ширина 15 см), держа руки в стороны, с максимальной скоростью, определялось время прохождения, давалось три попытки, в протокол записывалась средняя арифметическая величина; мышцы спины (крупная моторика) тестировались в положении лежа на животе с вытянутыми приподнятыми руками и ногами (тест «рыбка»), фиксировалось время удержания этого положения тела (статическая выносливость мышц спины); мышцы живота – «пресс» (крупная моторика) тестировались путем перемены позы тела из положения лежа на спине, в положение сидя (сгибание и разгибание туловища из положения лежа на спине), ноги были зафиксированы за голеностопные суставы, руки на поясе; собирание предметов (мелкая моторика). В отличие от двух предыдущих тестов, определяющих уровень развития крупной моторики ребёнка, этот тест предназначен для наблюдения за динамикой мелкой моторики. Её уровень развития значительно коррелирует с речевыми и умственными способностями человека. Собирание предметов выполнялось за максимально короткое время пальцами кисти одной руки: сначала правой, потом – левой. В качестве предметов применялись двадцать обычных канцелярских карандашей с простым грифелем, разбросанных на площадке длиной 50 см и шириной 40 см. Давалось три попытки для каждой руки. В протокол записывалась средняя арифметическая величина всех шести попыток [3]. На втором этапе проводилось вторичное обследование детей обеих групп, математическая обработка полученных данных.

Результаты исследований показали. В процессе проведения эксперимента дети контрольной группы занимались по традиционной программе М.А. Васильевой. Задачами программы является воспитание физических качеств, умения ориентироваться в пространстве, формирование способности к самоконтролю за качеством выполняемых движений. Экспериментальная группа занималась по разработанной нами программе.

В начале и в конце эксперимента проводились контрольные испытания (см. табл.1, 2, 3).

Результаты, полученные в двух пробах Ромберга (поза аиста и пяточно-носовая проба) отражали способность испытуемых сохранять статическое равновесие с закрытыми глазами. До начала эксперимента данные этих проб показывали, что дети обеих групп (контрольной и экспериментальной) могли сохранять,

Таблица 1

Показатели экспериментальной и контрольной групп до эксперимента

Показатели	Контрольная		Экспериментальная		Р
	М	±m	М	±m	
Проба Ромберга – поза аиста, сек.	6,3	0,7	6,4	0,6	>0,05
Проба Ромберга – пяточно-носовая поза, сек.	9,7	1,2	9,6	0,9	>0,05
Ходьба по гимнастической скамейке, сек.	6,4	0,4	6,3	0,3	>0,05
Силовая выносливость мышц спины, сек	46,1	1,8	45,7	1,3	> 0,05
Силовая выносливость «пресса», кол-во	11,4	1,1	10,3	0,4	> 0,05
Собирание предметов, сек.	34,4	1,2	34,1	1,4	> 0,05

Таблица 2

## Показатели экспериментальной группы до и после эксперимента

Показатели	до		После		Р
	М	±m	М	±m	
Проба Ромберга – поза аиста, сек.	6,4	0,6	10,8	0,5	<0,05
Проба Ромберга – пяточно-носочная поза, сек.	9,6	0,9	15,8	1,4	<0,05
Ходьба по гимнастической скамейке, сек.	6,3	0,3	4,4	0,2	<0,05
Силовая выносливость мышц спины, сек.	45,7	1,3	50,9	2,1	>0,05
Силовая выносливость «пресса», кол-во	10,3	0,4	14,7	0,6	< 0,05
Собирание предметов, сек.	34,1	1,4	27,7	0,7	< 0,05

Таблица 3

## Показатели контрольной группы до и после эксперимента

Показатели	до		После		Р
	М	±m	М	±m	
Проба Ромберга – поза аиста, сек.	6,3	0,7	8,7	0,9	> 0,05
Проба Ромберга – пяточно-носочная поза, сек.	9,7	1,2	12,4	1,1	> 0,05
Ходьба по гимнастической скамейке, сек.	6,4	0,4	5,8	1,4	> 0,05
Силовая выносливость мышц спины, сек.	46,1	1,8	50,8	1,2	> 0,05
Силовая выносливость «пресса», кол-во	11,4	1,1	12,7	1,3	> 0,05
Собирание предметов, сек.	34,4	1,2	32,7	1,4	> 0,05

его примерно, одинаковое время ( $p > 0,05$ ). За время эксперимента эти показатели улучшились в обеих группах. Однако более значимые улучшения были в экспериментальной группе ( $p < 0,05$ ). Это означает, что по всей вероятности занятие по экспериментальной программе оказывали на детей более выраженное положительное влияние. Можно полагать, что такой сдвиг был вызван выполнением упражнений на фитболах, которые требуют у детей постоянного сохранения равновесия.

Контрольное испытание в ходьбе по гимнастической скамейке состояло из трех фаз: подъем на скамейку, непосредственное прохождение по ней и прыгивание с нее с приземлением на две ноги.

Преодоление этих трудностей предъявляло особые требования к уровню развития у ребёнка динамического равновесия и координации движения на узкой и приподнятой опоре. Данные этого испытания показывают, что полученные результаты значительно изменились в лучшую сторону в экспериментальной группе ( $p < 0,05$ ). Тогда как в контрольной группе они изменились менее значительно. Можно полагать, что благоприятное повышение динамического равновесия, требующего хороший уровень координированных способностей (в целом можно назвать это одним словом – физическое качество «ловкость») было связано с подвижными играми и занятиями на фитболах, когда дети вынуждены были выполнять упражнения на высокой подвижной опоре.

Состояние мышечного корсета тела исследуемых детей определялось в двух контрольных испытаниях (силовая выносливость мышц спины и мышц «пресса»). Исследуемые по-

казатели, также изменялись заметнее, в экспериментальной группе, чем в контрольной. Недостовверное их улучшение по тесту «силовая выносливость мышц спины» в экспериментальной группе ( $p > 0,05$ ) можно оценить точным влиянием предложенных для детей упражнений. Или тем, что программы физического воспитания в обеих группах вызвали в этом испытании примерно одинаковые сдвиги в уровне развития мышц спины.

Собирание предметов определяло уровень развития у испытуемых ловкости пальцев кисти. Способность по команде собирать в одну кисть (правую, затем левую) двадцать карандашей изменилось лучше у детей экспериментальной группы. Это даёт основание полагать, что такие сдвиги были связаны с влиянием на респондентов упражнений пальчиковой гимнастики, которая улучшает показатели мелкой моторики тесно связанной с речевым и умственным развитием человека.

Таким образом, результаты проведенного педагогического эксперимента отражают высокую эффективность разработанной методики адаптивного физического воспитания детей 6–7 лет с сочетанной патологией. Улучшения исследуемых показателей за время эксперимента были значительно лучше у детей экспериментальной группы, чем в контрольной. Изменения соответственно составили в пробе Ромберга – поза аиста: 4,4 сек. и 2,4 сек.; в пробе Ромберга – пяточно-носочная поза: 6,4 сек. и 2,7 сек.; ходьба по гимнастической скамейке: 1,9 сек. и 0,6 сек.; силовая выносливость мышц спины: 5,2 сек. и 4,7 сек.; силовая выносливость «пресса»: 4,4; раза и 1,3 раза; собирание предметов: 6,3 сек. и 1,7 сек.

## Библиографический список

1. Галанов А.С. *Игры, которые лечат (для детей 5-7 лет)*. Москва: Педагогическое общество России, 2005.
2. *Программы воспитания и обучения в детском саду в старшей группе*. Под редакцией М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой. Москва: «Учитель», 2012.
3. Лях В.И. Теория тестов и тестирование физической подготовленности учащихся. *Физическая культура в школе*. 2007; 6: 2 – 7.

## References

1. Galanov A.S. *Igry, kotorye lechat (dlya detej 5-7 let)*. Moskva: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 2005.
2. *Programmy vospitaniya i obucheniya v detskom sadu v starshej grappe*. Pod redakciej M.A. Vasil'evoj, V.V. Gerbovoj, T.S. Komarovoj. Moskva: «Uchitel'», 2012.
3. Lyah V.I. Teoriya testov i testirovanie fizicheskoy podgotovlennosti uchashchihsy. *Fizicheskaya kul'tura v shkole*. 2007; 6: 2 – 7.

Статья поступила в редакцию 28.08.17

УДК [378.091.2:61]:005.336.2(477)(043.5)

**Sivtseva A.S.**, *Institute of Foreign Languages (branch), V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Simferopol, Russia),*  
 E-mail: alexandra\_291179@mail.ru

**SCIENTIFIC APPROACHES TO FORMING AN ENGLISH-LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE DOCTORS.** The research is devoted to the problem of forming an English-speaking communicative competence of future specialists in the medical field. The work analyses the meaning of the concept of "competence" and defines key approaches to the formation of the English-speaking communicative competence of students in medicine. The author has carefully studied and described the major scientific approaches to successful development of the English-speaking communicative competence of future physicians. The highlighted scientific approaches will contribute to application of appropriate methods of teaching English, which will promote the future doctors' overall qualification.

**Key words:** English-speaking communicative competence, approaches, communicative technologies, lingvo-social and cultural methods, context-communicative technologies.

**А.С. Сивцева**, преп., Институт иностранной филологии (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Симферополь, E-mail: alexandra\_291179@mail.ru

## НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ МЕДИКОВ

Исследование посвящено проблеме формирования англоязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов в медицинской сфере. Проанализирована сущность понятия «компетентность», определены ключевые подходы к формированию англоязычной коммуникативной компетенции обучающихся медицине. Автором установлено, что залогом успешного развития англоязычной коммуникативной компетентности будущих медиков является опора на ключевые научные подходы, способствующие обучению с применением соответствующих методов обучения английскому языку.

**Ключевые слова:** англоязычная коммуникативная компетентность; подходы; коммуникативные технологии; лингвосоциальные и культурные методы; контекстно-коммуникативные технологии.

В течение последних десятилетий система медицинского образования различных стран была переориентирована на подготовку врачей, которые обладают разносторонними навыками и имеют широкий кругозор, способны интегрировать свою работу в деятельность всех работников сектора здравоохранения и других профессиональных направлений, могут самостоятельно принимать профессиональные решения на основании овладения определенным кругом функций и задач. Всемирная организация здравоохранения ввела определение современного высококвалифицированного врача как лица, оказывающего помощь, принимающего решения, способного руководить и учитывать интересы и потребности общества, а также обладающего навыками профессионального общения. Квалификационные требования к современному врачу определяют, что наряду с прочими общепрофессиональными компетенциями, коммуникативная компетентность является одной из основных компонентов культуры общения специалиста и выступает обязательным условием профессиональной подготовки обучающихся. Особый интерес к проблеме развития коммуникативных умений вызывают возможности оптимизации обучения иностранным языкам. В связи с этим усилия исследователей направлены на организацию успешных речевых взаимодействий, а основная цель педагога определяется развитием англоязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов.

Иноязычная компетентность постоянно находится в фокусе внимания многих исследователей.

Согласно М.А. Грязновой, «иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция подразумевает под собой высокий уровень речевой культуры и культуры общения на иностранном языке, широкий кругозор, развитость творческого мышления и набор личностных и профессиональных качеств, позволяющих медицинскому специалисту интегрироваться в мировое информационное пространство и реализовать себя в процессе межнационального общения в профессиональной и научной деятельности» [1, с. 145].

Исследователи Н.К. Горшунова и Н.В. Медведев в своих трудах акцентируют внимание на формировании коммуникативной компетентности современного врача, выделяя ее когнитивную, ценностно-мотивационную и практическую характеристики [2, с. 36].

Расширение сути понятия «компетентность», высокий уровень социальной и межкультурной мобильности обучающихся повлияли на стратегии обучения английскому языку в образовательных организациях высшего образования и обусловили

переход от общих подходов в обучении к лингвосоциальному и лингвокультурному и, соответственно, построению новых педагогических моделей [3].

Способность и готовность будущего специалиста формируются на основе определенного комплекса компетенций, которые составляют структуру англоязычной коммуникативной компетентности. Выделенная структура иерархически выстраивается следующим образом:

1) языковая или лингвистическая компетенция, предполагающая овладение необходимыми знаниями, умениями и навыками применения английского языка в учебной, трудовой и культурной сферах общения;

2) социокультурная компетенция, включающая фоновые знания как совокупность сведений о социокультурных этнических особенностях и общепринятых стандартах коммуникативного поведения данной культурной общности;

3) рецептивная иноязычная компетенция, подразумевающая под собой готовность, способность и возможность обучающихся воспринимать иноязычную устную и письменную речевую деятельность адекватно ситуациям общего, научного и профессионально-ориентированного общения;

4) профессиональная компетенция, означающая знание англоязычной профессиональной лексики и соответствующего понятийного аппарата;

В системе профессионального медицинского образования педагоги выделяют следующие научные подходы с целью повышения эффективности формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности:

**1. Мотивационный подход** был в центре внимания у В.Г. Асеева, Л.И. Божович, О.Ю. Искандаровой, Е.П. Ильина, С.Л. Рубинштейна. Анализ их трудов свидетельствует, что данный подход способствует повышению мотивации и побуждению к активности и инициативности каждого обучающегося путем создание на лекциях и практических занятиях по английскому языку благоприятного социально-психологического климата для всех участников учебного процесса, что обеспечивает их комфортное погружение в языковую среду.

По определению Н.В. Цукановой, основными составляющими мотивации у обучающихся является компетентность преподавателя, личное отношение преподавателя к предмету, правильная организация процесса обучения с применением эффективных методов обучения.

На психологическом уровне мотивация играет большую роль в преодолении языкового барьера и чувства страха за неправильно сказанное слово или высказывание, что является, по

нашему мнению, одним из основных психологических препятствий в обучении английскому языку.

**2. Системно-деятельностный подход**, согласно мнению А.Г. Асмолова, Я.Н. Галиевой, Е.О. Ивановой, направлен на развитие личности обучающегося, на достижение определенных результатов, приобретение значимых компетенций.

По мнению Н.Л. Мишлановой, системно-деятельностный подход превращает ученика из пассивного объекта педагогического воздействия в активного субъекта учебно-познавательной деятельности, главным приоритетом которого являются ориентация на личность, изучающую иностранный язык и активизация его личностного развития.

Согласно Общевропейским компетенциям владения иностранным языком, системно-деятельностный подход позволяет учитывать весь диапазон личностных характеристик человека как субъекта социальной деятельности, в первую очередь когнитивные, эмоциональные и волевые ресурсы [3].

Исследователь Н.Д. Гальскова рассматривает вышеупомянутый подход как субъектно-субъектную схему общения, при которой вся система работы ориентирована на его непосредственную деятельность, опыт, мировоззрение, интересы, чувства, которые учитываются при организации общения на уроке. Таким образом, содержание занятий строится на обсуждении актуальных жизненных проблем, а не готовых тем или текстов.

**3. Дифференцированный подход** привлек внимание ученых К.А. Жиркову, А.А. Кирсанова, И.Э. Унта, И.М. Чередова, Е.А. Юнину. Дифференциация, согласно И.М. Осмоловской, представляет собой «способ организации учебного процесса, при котором учитываются индивидуально-типологические особенности личности (способности, интересы, склонности, особенности интеллектуальной деятельности), на основании которых обучающихся можно объединить в группы» [4, с. 5].

Данное мнение разделяет исследователь Е.В. Трифонова, которая предлагает рассматривать процесс формирования иноязычной компетенции у обучающихся в неязыковых вузах с позиции дифференцированного обучения путем создания «типологических или дифференцируемых групп» обучающихся, которые отбираются в соответствии с их познавательными возможностями. Для каждой группы формулируются различные тактические цели, которые реализуются через содержание учебного материала, формы и методы обучения. Данный подход отражает методико-процессуальный аспект формирования профессионально-коммуникативной направленности обучающегося.

**4. Личностно-ориентированный подход** отображался в работах А.Е. Идрисова, Н.А. Мордасовой, Р.П. Мильруд, Е.С. Полат и т. д. Он направлен на всестороннее развитие личности обучаемого, ориентированный на субъективность к каждому индивиду в процессе социализации с учетом его возрастных особенностей, личностных особенностей, творческого потенциала; «Я»-концепция направлена на активную интеграцию обучающихся в англоязычную коммуникацию.

По мнению Л.А. Хохленковой, «личностно-ориентированный подход в обучении иностранному языку, предполагает гибкость в определении целей, содержания, структуры и принципов в обучении иностранному языку, учитывает личностные интересы обучающихся, их индивидуальные особенности, создает предпосылки для прогнозирования результативности обучения и способен обеспечить формирование иноязычной коммуникативной компетенции, развитие таких качеств личности будущих специалистов, как культура общения, умение работать в сотрудничестве, готовность к дальнейшему самообразованию в профессиональной деятельности с помощью иностранного языка» [5, с. 261].

В данном аспекте обучения особое значение имеет диалог, так как в условиях межличностной коммуникации происходит обмен не только учебной, но и лингвосоциальной и лингвокультурной информацией в условиях приближенных к культурной и профессиональной реальности. При ведении диалога обучающиеся используют необходимые лексические единицы, учатся творчески моделировать ситуацию, быстро реагировать на информацию речевого партнера, преодолевают страх и неуверенность в себе.

**5. Интерактивный подход** интересовал Л.К. Гейхман, М.В. Кларина, Е.В. Коротяеву, Дж. Г. Мид. Суть данного подхода заключается в вовлечении всех обучающихся в учебный процесс в виде диалогового обучения, которое формирует критическое мышление, решение сложных проблем на основе анализа информации, инициирует взаимодействие всех участников. Интерактивные технологии хорошо развивают коммуникативные уме-

ния и навыки, помогают установлению эмоциональных контактов между обучающимися, решают информационную задачу.

По мнению Н.В. Фомичевой, интерактивный подход развивает общеучебные умения и навыки (анализ, синтез, постановка целей и пр.), то есть обеспечивает решение обучающих, развивающих и воспитательных задач, а также служит основой для развития исследовательской самостоятельности. Данный подход базируется на использовании методов и приемов контекстно-коммуникативной технологии, которые подразумевают творческие задания, работа в парах, дидактические игры, социальные проекты, презентации, видео- и аудиоматериалы, метод «обучение в сотрудничестве», обсуждение сложных и дискуссионных вопросов и проблем, разрешение проблем, Кейс-метод и т.д. Применение данного подхода является наиболее эффективным при изучении сложных тем, связанных с профессиональной ориентацией обучающихся-медиков и организацией самостоятельной работы.

**6. Культурологический подход**, по мнению А.У. Деккушевой, И.А. Зимней, Т.А. Китайгородовой, Е.А. Макаровой, А.В. Мудрика, сосредоточен не только на передаче знаний и формировании умений и навыков учащихся, но и на воспитании «человека культуры», способного к межкультурной коммуникации и сотрудничеству с представителями других национальностей и культур. Основными педагогическими технологиями и методиками развития диалога культур являются: 1) использование информационных технологий; 2) применение метода проектов; 3) осуществление межпредметных связей; 4) сотрудничество с представителями другой культуры (переписка, встречи, пресс-конференции, Интернет-связь); 5) участие в международных проектах, конкурсах, викторинах; 6) интенсификация познавательной активности учащихся; 7) сопоставительный анализ языков и культур.

Огромное значение играет подбор аутентичных учебных материалов лингвосоциальной и лингвокультурной направленности; чтение аутентичных научных статей по медицине помогает обучающимся понять структуру научного текста, выявлять и распознавать типичные для научного дискурса грамматические конструкции, устойчивые выражения, безэквивалентную лексику и т. д.

В своем исследовании Ж.В. Ни утверждает, что в педагогической науке в рамках лингвистической и коммуникативно-методической теории обучения оформился культурологический подход, направленный на межнациональное взаимопонимание и терминологически отраженный в новом концептуальном аппарате целым рядом лексических единиц: «интеркультурный», «кросс-культурный», «транскulturный», «мультикультурный», «социокультурный» [6, с. 40].

**7. Интегративный подход** широко обсуждается в работах О.Ю. Искандаровой, О.В. Лешер, Р.П. Мильруд, В.В. Сафиновой, С.Г. Тер-Минасовой, П.И. Халева. Мнения большинства совпадают относительно поливалентности данного подхода, так как он участвует в формировании англоязычной коммуникативной компетенции, создавая возможности изучения английского языка во взаимосвязи с гуманитарными дисциплинами. Такая взаимосвязь дисциплин позволяет осуществить принцип межпредметной интеграции, которая реализуется на процессуальном и психологическом уровнях, опирается на практические действия, обладающими коммуникативной ценностью и являются продуктивными для восприятия и усвоения знаний по английскому языку. Изучение английского языка во взаимосвязи с гуманитарными дисциплинами происходит методом включения учебного материала другого предмета в лекцию преподавателя либо беседы на практическом занятии.

Исследователь О.В. Борщева выделила основные принципы интегративного подхода при обучении иностранному языку: принцип культуросообразности, принцип креативности, принцип ориентации на саморазвитие и самообразование, принцип вариативности, принцип поликультурного самоопределения и самоактуализации личности, принцип толерантности, принцип диалога культур.

По мнению В.Д. Ширшова, «Реализация интегративного подхода в учебном процессе максимальное раскрывает интеллектуально-когнитивный потенциал личности и создает условия для самораскрытия и самореализации внутренних потенциальных возможностей обучающихся, которые предполагают вариативность видов практических занятий по английскому языку и обеспечивают развитие способностей к сотрудничеству и способствуют созданию коммуникативных профессионально ориен-

тированных ситуаций для работы в индивидуальном, парном и групповом режимах» [7, с. 146].

В заключении, следует отметить, что в сфере подготовки будущих специалистов, основной целью в преподавании английского языка становится формирование у обучающихся англо-

зычной коммуникативной компетентности, используя соответствующий языковой и речевой материал с учетом использования необходимых педагогических подходов, с применением лингводидактических, лингвосоциальных и лингвокультурных методов обучения английскому языку.

#### Библиографический список

1. Грязнова М.А. Иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция медицинских специалистов. *Вестник Омского университета*. 2012; 1: 145 – 147.
2. Горшунова Н.К., Медведев Н.В. Формирование коммуникативной компетентности современного врача. *Успехи современного естествознания*. 2010; 3: 36 – 37.
3. *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка*: монография. Москва: Московский государственный лингвистический университет (русская версия), 2003.
4. Осмоловская И.М. *Организация дифференциации обучения в современной общеобразовательной школе*. 1998.
5. Хохленкова Л.А., Юхненко Л.В. Личностно-ориентированный подход в обучении иностранному языку будущих специалистов социокультурного направления. *Народное образование. Педагогика*. 2014; 1: 260 – 263.
6. Ни Ж.В. Культурологический подход в преподавании иностранного языка в экономическом вузе. *Народное образование. Педагогика*. 2011; 1: 39 – 41.
7. Ширшов В.Д. Использование интегративного подхода в обучении иностранному языку курсантов государственной противопожарной службы МЧС России. *Дискуссия*. 2014; 8: 146.

#### References

1. Gryaznova M.A. Inoyazychnaya professional'naya kommunikativnaya kompetenciya medicinskih specialistov. *Vestnik Omskogo universiteta*. 2012; 1: 145 – 147.
2. Gorshunova N.K., Medvedev N.V. Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti sovremennogo vracha. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya*. 2010; 3: 36 – 37.
3. *Obscheevropejskie kompetencii vladeniya inostrannym yazykom: Izuchenie, obuchenie, ocenka*: monografiya. Moskva: Moskovskij gosudarstvennyj lingvisticheskiy universitet (russkaya versiya), 2003.
4. Osolovskaya I.M. *Organizaciya differenciacii obucheniya v sovremennoj obsheobrazovatel'noj shkole*. 1998.
5. Hohlenkova L.A., Yuhnenko L.V. Lichnostno-orientirovannyj podhod v obuchenii inostrannomu yazyku buduschih specialistov sociokul'turnogo napravleniya. *Narodnoe obrazovanie. Pedagogika*. 2014; 1: 260 – 263.
6. Ni Zh.V. Kul'turologicheskiy podhod v prepodavanii inostrannogo yazyka v `ekonomicheskom vuze. *Narodnoe obrazovanie. Pedagogika*. 2011; 1: 39 – 41.
7. Shirshov V.D. Ispolzovanie integrativnogo podhoda v obuchenii inostrannomu yazyku kursantov gosudarstvennoj protivopozharnoj sluzhby MChS Rossii. *Diskussiya*. 2014; 8: 146.

Статья поступила в редакцию 05.09.17

УДК 372.013

**Kostyukova T.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia), E-mail: kostyukova@inbox.ru

**Shaposhnikova T.D.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior researcher, RAO Institute of Education Development Strategy (Moscow, Russia), E-mail: tatianashashap@inbox.ru

**Gorbacheva T.A.**, Cand. of Sciences (Psychology), teacher, Religious Organization of High Education of Eurasian Theological Seminary of Association of Christians of Evangelic Faith "Church of God" (Moscow, Russia), E-mail: tgorbacheva@etsem.org

**Tishina O.Yu.**, Head master, № 1955 (Moscow, Russia), E-mail: o.u.tishina@mail.ru

**FORMATION OF SOCIAL TRUST AND COHESION AMONG CONTEMPORARY YOUTH AS THE BASIS OF CIVIL UNITY BY MEANS OF POLYCUltUREL EDUCATION.** The problem of *polycultural* education is up-to-date and valuable for Russia as multinational and multi-confessional country. In modern situation it gains a new perspective since the experience of European countries demonstrates that it does not have only one solution. The article overviews the contemporary situation of the problem of *polycultural* education, and researches the role of education in cohesion, trust and peacefulness among the present day youth. This problem is important for many countries in the world with multinational population. The Russian state politics is aimed at harmonization of international relationships and civil unity. Due to it Russian education considers the task of building relationships with the representatives of various social, ethnic, religious communities on the basics of principles of respect and acceptance of different cultures, nations and religions. *Polycultural* education has a high potential to fulfill this task.

**Key words:** *polycultural education, values, social trust and cohesion, harmonizations of international relations, civil unity.*

**Т.А. Костюкова**, д-р пед. наук, проф., НИ Томского государственного университета, г. Томск, E-mail: kostyukova@inbox.ru

**Т.Д. Шапошникова**, канд. пед. наук, с.н.с. ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва, E-mail: tatianashashap@inbox.ru

**Т.А. Горбачева**, канд. психол. наук, преп. Евразийской богословской семинарии Ассоциации христиан веры евангельской «Церковь Божия», г. Москва, E-mail: tgorbacheva@etsem.org

**О.Ю. Тишина**, директор ГБОУ СОШ № 1955, г. Москва, E-mail: o.u.tishina@mail.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ДОВЕРИЯ У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ КАК ОСНОВЫ ГРАЖДАНСКОГО ЕДИНСТВА И СОГЛАСИЯ СРЕДСТВАМИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

\*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (проект № 16-06-00282-а).

В статье рассматривается актуальная для России, как многонационального и поликонфессионального государства, проблема поликультурного образования. Проведя анализ различных теоретических источников, авторы приходят к выводу, что сегодня данная проблема обретает новое звучание – опыт поликультурного образования в европейских странах показывает,

что нет её единого решения. В работе освещены вопросы современного состояния проблемы поликультурного образования, такого его аспекта как воспитание у современной молодёжи согласия, доверия и миролюбия, что сегодня важно для многих стран мира с многонациональным составом. Государственная политика России ориентирована на гармонизацию межнациональных отношений и гражданского единства. В связи с этим для российского образования значимой является задача обучения молодёжи умению строить взаимоотношения между представителями разных социальных, национальных, этнических, конфессиональных общностей на основе принципов уважения и принятия иных культур, этносов, религий, систем ценностей. Потенциал поликультурного образования представляется в решении этой задачи как достаточно высокий.

**Ключевые слова:** поликультурное образование, ценности, социальное доверие и согласие, гармонизация межнациональных отношений, гражданское единство.

Исследование таких социальных феноменов, как доверие и согласие, в науке осуществляется с позиций междисциплинарного подхода, который интегрирует социальное знание, накопленное в различных научных сферах: в социальной философии, социологии, экономике, культурологии, психологии, педагогике. Историко-философский аспект рассмотрения проблемы отражает динамику развития категории доверия в контексте веры / неверия в трудах таких известных ученых, как Сократ, Аристотель, Платон, Августин Блаженный, П. Абеляр, Фома Аквинский, Д. Локк, Г. Лейбниц, Д. Юм, И. Кант, Г. Гегель, В. Соловьев, И. Ильин и др., или рассматривается как фоновая проблема у Ф. Фукуямы, А. Селигмена. Ю.В. Веселова и др.

Политология, социология, психология изучают доверие как необходимое условие в возникновении и развитии социальной коммуникации – оно чрезвычайно важно для установления между людьми и социальными институтами согласия, диалога, понимания, сотрудничества. В современной «социальной архитектуре развития общества и мира» основой выступает именно доверие [1, с. 75]. В социологии объяснение категории доверия связано с понятиями социального взаимодействия, социальных структур, социального порядка, социальных коммуникаций. Они освещаются в исследованиях таких ученых, как Э. Гидденс, Т. Лукман, Д. Коулмен, Р. Патнем, Н. Луман, А. Селигмен, Ф. Фукуяма, Р. Штомка и др. Психологическая природа доверия, на основе которой оно рассматривается как личностная характеристика, как элемент общения и коммуникации, как проявление социального поведения личности, компонент в организационном поведении человека, его профессиональной компетенции исследуется в работах К. Ясперса, К. Хорпи, Э. Фромма, Э. Эриксона, А. Маслоу, С. Московичи, К. Роджерса, В. Франклина, Дж. Роттера, Т.П. Скрипкиной, А.Л. Журавлева, П.Н. Шихирева и др.

Российскими политологами, культурологами и социологами много внимания уделяется вопросам взаимозависимости доверия/недоверия и согласия/несогласия с мировоззренческих позиций, которые являются фактором, способствующим формированию общественного мнения, выступающего, в свою очередь, условием дальнейшего развития России (В.Б. Ардашкин, В.Н. Лукин, В.Н. Столяр, Л.Б. Москвин) [2; 3; 4; 5]. Так, в работах В.Б. Ардашкина процесс становления культуры рассматривается через функции доверия / недоверия; наука и образование в нем выступают как важнейшие мировоззренческие системы, в задачи которых входит формирование культуры доверия, а недоверие провоцирует риски возникновения насилия и конфликтов. В основе государственной политики должно лежать понимание необходимости поддерживать науку, образование, религию, а также другие соответствующие мировоззренческие системы как практики, социальные институты, формирующие доверие в обществе [6].

Среди этих институтов для педагогического исследования важно обращение к роли образования. Результаты социологических мониторингов, проводимых в России в последние годы [7; 8], показывают, что респондентами именно образование оценивается как пространство наименьшего проявления нетерпимости и одновременно – как тот институт социализации, который способен компенсировать дефекты, получаемые в семье, «на улице», за счёт часто недобросовестной работы СМИ, утери ценностей. Новые функции образования в качестве ведущей социальной деятельности общества видятся сегодня в формировании у молодёжи умения жить и общаться в гражданском, многонациональном, полиэтническом обществе, в воспитании поликультурной компетенции. По мнению зарубежных и отечественных ученых, общее обучение школьников разных национальностей и вероисповедания в пространстве школы или класса представляет собой эффективные условия для воспитания у них терпения, уважения и понимания людей разных мировоззренческих позиций, поведения, для обретения опыта отношений доверия и согласия [9].

Решение задач, поставленных сегодня перед российским образованием как «институтом накопления молодёжью опыта социального доверия и согласия» (А.Г. Асмолов) [10] связаны с рассмотрением педагогического контекста проблемы: изучению тех элементов доверия, которые являются базовыми для обучения молодёжи выстраиванию взаимоотношений в коммуникациях. Важны также этическая, морально-нравственная, духовная стороны феноменов социального доверия и согласия как социокультурных и общественных явлений, обращение к ним как к ценностям, играющим важную роль в воспитании толерантного поведения. Обращают внимание идеи зарубежных исследователей проблемы доверия в обществе (Э. Гидденс, Т. Лукман, А. Селигмен, П. Штомка, Ф. Фукуяма). В их понимании доверие выступает как предпосылка и механизм укрепления основ социального порядка в обществе. Доверие воспринимается и как важнейшая характеристика межличностного общения, основа формирования малых групп, результат объективации социальных отношений [11; 12; 13; 14].

Воспитание у современных молодых людей такого личностного качества, как «искусство жить с другими людьми» (А.Г. Асмолов), как формирование стремление у них к социальному доверию и согласию в обществе, способности принимать и уважать культурные различия, готовности вести конструктивный диалог с окружающими, умения выстраивать бесконфликтные отношения есть цель поликультурного образования. По мнению специалистов (С.В. Гридин, Л.Л. Супрунова, Г.Д. Дмитриев, В.А. Ершов и др.), поликультурное образование – часть интегративного содержания общего образования и ориентировано оно на формирование индивидов, которые будут готовы к активной созидательной деятельности в развивающейся поликультурной и многонациональной среде, сохраняя свою социально-культурную идентичность [15; 16].

Его становление осуществлялось в рамках разных подходов. Среди них: диалоговый подход, в рамках которого поликультурное образование рассматривается в российской педагогике как современная тенденция мирового процесса, развивающаяся в международном и межнациональном сотрудничестве, которое ориентируется на идею множества «независимых самостоятельных сущностей» в основе мировой цивилизации. С позиций аккультурационного подхода к поликультурному образованию, многие исследователи подразумевают под ним мультикультурное образование или полиэтническое, призванное стараться нормализовать отношения между этносами и этническими группами и индивидами. Авторы статьи поддерживают взгляд на поликультурное образование не только как на «способ противостоять расизму, предубеждениям, предвзятости, этноцентризму, ненависти, основанной на культурных различиях», но и как на «педагогическую попытку помочь понять свою культуру, роль обобщений и стереотипов в коммуникации между различными культурами, осознать свое «Я» (Г.Д. Дмитриев) [17, с. 7].

Анализ современных дискуссий, посвященных поликультурному образованию, позволяет утверждать, что доминирующее место в них отводится сегодня концепциям и идеям социально-психологического подхода (Муллард, Каррингтон, Коул, Трон). Его отличительным признаком является взгляд на поликультурное образование как на особый способ формирования неких «социально-установочных и ценностно-ориентационных предрасположенностей, коммуникативных и эмпатических умений» [18], компетенций, благодаря которым возможно выстраивание интенсивного межкультурного взаимодействия, понимание человеком других культур, проявление уважения к их носителям. Нельзя не отметить и концепции антирасистского воспитания. «В отличие от моделей поликультурного образования, которые нацелены на воспитание уважительного отношения к культурным различиям, концепция антирасистского воспитания предполагает формирование активной позиции по отношению к неравенству и несправедливости» [19, с. 84]. По мнению Ли, антирасистское

воспитание может стать частью поликультурного образования, если в нем политическим фактором будет уделено достаточно внимания [20].

То есть, сегодня отмечается тенденция к сближению разных подходов в исследовании проблемы поликультурного образования. Заслуга в этом принадлежит ведущей в последние годы в Германии и других европейских странах педагогической дискуссии о перспективах и стратегии развития систем образования в контексте поликультурализма. Основное положение в этой дискуссии занимает социально-психологический подход. С его позиций основными целями поликультурного образования являются формирование у учащихся эмпатии, солидарности, ориентации на бесконфликтное решение вопросов и способности решать конфликты. По Эссингеру и Графу, «эмпатия подразумевает понимание другого человека, способность поставить себя на его место, увидеть его проблемы его же глазами и испытывать к нему при этом симпатию» [21, с. 26]. Р. Шмитт рассматривает поликультурное образование как социальное обучение и вос-

питание: им сформулированы их основные принципы: принцип «избегания нормативных различий» и принцип «социальной близости», которые требуют осторожности в отношении другой культуры, обсуждения реальных ситуаций для соотнесения их с собственным опытом [22, с. 77].

Отечественные специалисты видят цель поликультурного образования в создании условий для осуществления эффективности процесса социально-культурной идентификации личности, определяющей ее статус в межкультурном диалоге и обеспечивающей ее первичный опыт в изучении чужой культуры; формировать осознание культурно-этнического многообразия мира в пространстве и времени; воспитывать терпимость и уважение к праву любого народа сохранять свою культурную самобытность [23, с. 142–154]. Ученые делают выводы о том, что подходы к поликультурному образованию в своем содержании дополняют друг друга, а цели и задачи разных теорий и концепций могут рассматриваться как перспективные направления дальнейшего развития проблемы.

#### Библиографический список

1. Гидденс Э. *Устроение общества: Очерк теории структуризации*. 2-е изд. Москва: Академический Проект, 2005.
2. Ардашкин И.Б. Доверие в науке и религии: к вопросу о становлении культуры доверия. *Вестник Томского государственного университета*. 2013; 370: 56 – 60.
3. Лукин В.Н. Концепция доверия в теориях политической культуры. *Культура и образование*. 2014; 8. Available at: <http://vestnik-rzi.ru/2014/08/2245>
4. Москвин Л.Б. Согласие в обществе как важное условие развития России по пути модернизации. *Вестник института социологии*. 2014; № 04с: 3 – 8.
5. Столяр В.Ю. *Доверие как феномен социально-экономической реальности*. Автореферат диссертации ... кандидата философских наук. Тверь, 2008.
6. Москвин Л.Б. Согласие в обществе как важное условие развития России по пути модернизации. *Вестник института социологии*. 2014; 04с: 3 – 8.
7. *Отцы и дети: поколенческий анализ современной России*. Составители Ю. Левада, Т. Шанин. Москва: Новое литературное обозрение, 2015.
8. Проблемы толерантности в подростковой субкультуре. *Труды по социологии образования*. Под редакцией В.С. Собкина. Том VIII. Вып. XIII. Москва: Центр социологии образования АО, 2012.
9. Козырев Ф.Н. *Религиозное образование в светской школе Теория и международный опыт в отечественной перспективе*: монография. Санкт-Петербург: Апостольский город, 2005.
10. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества. *Вопросы образования*. 2008; 1: 65 – 86.
11. Луман Н. *Общество общества*. Часть II. Медиа коммуникации. Москва: Логос, 2005.
12. Селигмен А. Проблема доверия. Перевод с английского. Москва: Идея-Пресс, 2002.
13. Фукуяма Ф. *Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию*: Перевод с английского. Москва: ООО «Издательство АСТ»: ЗАО НПП «Ермак», 2004.
14. Штомпка П. *Доверие – основа общества*. Перевод с польского Н.В. Морозовой. Москва: Логос, 2012.
15. Гридин С.В. *Поликультурное образование старшеклассников в электронно-информационной образовательной среде*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Пятигорск, 2014.
16. Супрунова Л.Л., Свириденко Ю.С. Поликультурное образование. Под редакцией Л.Л. Супруновой. Москва: «Академия», 2013.
17. Дмитриев Г.Д. *Многочкультурное образование*. Москва: Народное образование, 1999.
18. Cole M. *Teaching and Learning about Racism: A Critique of Multicultural Education in Britain*. 1986: 23 – 44.
19. Essed Ph., Mullard Ch., *Antirassistische Erziehung. Grundlagen und Überlegungen für eine antirassistische Erziehungstheorie*. Felsberg, 1991.
20. Lee D. *Antirassistische/multikulturelle Erziehung als Gegenstand der Forschung in England. Englisch-deutscher Literaturbeitrag mit Bibliographie. Interkulturelle Studien*. Munster, 1992.
21. Essinger H., Graf J., *Interkulturelle Erziehung als Friedenserziehung*. 1984.
22. Schmidt U., *Interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Lernen. Jahrbuch «Pädagogik: Dritte Welt»*. Kulturelle Identität und Universalität. Frankfurt a.M., 1987.
23. Запесоцкий А.С. *Образование: философия, культурология, политика*. Москва: Наука, 2002.

#### References

1. Giddens 'E. *Ustroenie obschestva: Ocherk teorii strukturacii*. 2-e izd. Moskva: Akademicheskij Proekt, 2005.
2. Ardashkin I.B. Doverie v nauke i religii: k voprosu o stanovlenii kul'tury doveriya. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; 370: 56 – 60.
3. Lukin V.N. Konceptiya doveriya v teoriyah politicheskoy kul'tury. *Kul'tura i obrazovanie*. 2014; 8. Available at: <http://vestnik-rzi.ru/2014/08/2245>
4. Moskvina L.B. Soglasie v obschestve kak vazhnoe uslovie razvitiya Rossii po puti modernizacii. *Vestnik instituta sociologii*. 2014; № 04s: 3 – 8.
5. Stolyar V.Yu. *Doverie kak fenomen social'no-'ekonomicheskoy real'nosti*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filosofskih nauk. Tver', 2008.
6. Moskvina L.B. Soglasie v obschestve kak vazhnoe uslovie razvitiya Rossii po puti modernizacii. *Vestnik instituta sociologii*. 2014; 04s: 3 – 8.
7. *Otcy i deti: pokolencheskij analiz sovremennoj Rossii*. Sostaviteli Yu. Levada, T. Shanin. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2015.
8. Problemy tolerantnosti v podrostkovoju subkul'ture. *Tруды по социологии образования*. Под редакцией В.С. Собкина. Том VIII. Вып. XIII. Moskva: Centr sociologii obrazovaniya AO, 2012.
9. Kozirev F.N. *Religioznoe obrazovanie v svetskoj shkole Teoriya i mezhdunarodnyj opyt v otechestvennoj perspektive*: monografiya. Sankt-Peterburg: Apostol'skij gorod, 2005.
10. Asmolov A.G. Strategiya sociokul'turnoj modernizacii obrazovaniya: na puti k preodoleniyu krizisa identichnosti i postroeniyu grazhdanskogo obschestva. *Voprosy obrazovaniya*. 2008; 1: 65 – 86.
11. Luman N. *Obschestvo obschestva*. Chast' II. Media kommunikacii. Moskva: Logos, 2005.
12. Seligmen A. Problema doveriya. Perevod s anglijskogo. Moskva: Ideya-Press, 2002.
13. Fukuyama F. *Doverie: social'nye dobrodeteli i put' k procvetaniyu*: Perevod s anglijskogo. Moskva: ООО «Izdatel'stvo ACT»: ЗАО НПП «Ермак», 2004.
14. Shtompka P. *Doverie – osnova obschestva*. Perevod s pol'skogo N.V. Morozovoj. Moskva: Logos, 2012.
15. Gridin S.V. *Polikul'turnoe obrazovanie starsheklassnikov v 'elektronno-informacionnoj obrazovatel'noj srede*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskij nauk. Pyatigorsk, 2014.
16. Suprunova L.L., Sviridchenko Yu.S. Polikul'turnoe obrazovanie. Pod redakciej L.L. Suprunovoj. Moskva: «Akademija», 2013.
17. Dmitriev G.D. *Mnogokul'turnoe obrazovanie*. Moskva: Narodnoe obrazovanie, 1999.
18. Cole M. *Teaching and Learning about Racism: A Critique of Multicultural Education in Britain*. 1986: 23 – 44.

19. Essed Ph., Mullard Ch., *Antirassistische Erziehung. Grundlagen und Überlegungen für eine antirassistische Erziehungstheorie*. Felsberg, 1991.
20. Lee D. Antirassistische/multikulturelle Erziehung als Gegenstand der Forschung in England. Englisch-deutscher Literaturbeitrag mit Bibliographie. *Interkulturelle Studien*. Münster, 1992.
21. Essinger H., Graf J., *Interkulturelle Erziehung als Friedenserziehung*. 1984.
22. Schmidt U., *Interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Lernen. Jahrbuch «Pädagogik: Dritte Welt»*. Kulturelle Identität und Universalität. Frankfurt a.M., 1987.
23. Zapesockij A.S. *Образование: философия, культурология, политика*. Москва: Наука, 2002.

Статья поступила в редакцию 22.08.17

УДК 370

**Shvalyova T.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Sub-Faculty of Physical Culture and Sport, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: shvaleva-t@mail.ru

**Fominykh A.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Sub-Faculty of Physical Culture and Sport, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: fominih2005@rambler.ru

**MODERN APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF ADROITNESS OF CHILDREN UNDER THE SCHOOL AGE.** This article deals with the problem of the use of modern approaches of the development of adroitness of children under the school age. The characteristic signs of physical quality as adroitness in the home research are described. In the decision of this problem the first order meaning gets revelation of sources of restocking and enrichment of methods and modern approaches in the development of adroitness of a child that didn't find full decision. The use of a great number of various moving games and playing exercises that are based on the creativeness, interest, newness movements and independence in various combinations in the system of physical upbringing of children under the school age are suggested in the work.

**Key words:** moving games, movements, adroitness, coordinate abilities, quickness, and physical qualities.

**Т.А. Швалева**, канд. пед. наук, доц. каф. физической культуры и спорта Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: shvaleva-t@mail.ru

**А.В. Фоминых**, канд. пед. наук, доц. каф. физической культуры и спорта Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: fominih2005@rambler.ru

## СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В РАЗВИТИИ ЛОВКОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

В данной статье рассматривается проблема по использованию современных подходов в развитии ловкости у детей старшего дошкольного возраста. Описываются характерные признаки физического качества, как ловкость в отечественных исследованиях. В решении этой проблемы первостепенное значение приобретает выявление источников пополнения и обогащения методических приемов и современных подходов в развитии ловкости у ребёнка, которые еще не нашли своего полного разрешения. В работе предлагается использование большого количества разнообразных подвижных игр и игровых упражнений, которые основаны на творчестве, интересе, новизны движений и самостоятельности в разнообразных сочетаниях в системе физического воспитания дошкольников.

**Ключевые слова:** подвижные игры, движение, ловкость, координация способностей, быстроты, физических качеств.

В результате исследований отечественных педагогов Е.Н. Водовозовой, П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта, Е.А. Покровского, К.Д. Ушинского и др., доказано, что подвижные игры и игровые упражнения являются эффективным средством физического воспитания, так как они построены на движениях, требующих большой затраты энергии, усиливают обмен веществ в организме и оказывают укрепляющее действие на нервную систему ребёнка. Активные движения повышают устойчивость ребёнка к заболеваниям, вызывая мобилизацию защитных сил организмов, способствуют улучшению питания тканей, формированию скелета и правильной осанки.

Цель работы – выявить методические подходы в развитии ловкости у детей 6 – 7 лет с использованием подвижных игр и игровых упражнений. Экспериментальной базой исследования явился МБДОУ ЦРР д/сад №3 «Дельфин» г. Абакана (подготовительные группы).

На основании анализа литературных источников мы рассмотрели различные характеристики физического качества – ловкость. Так, в исследовательских работах М.А. Руновой отмечается, что при развитии ловкости необходимо учитывать возрастные особенности детей, так как дошкольном возрасте имеются существенные морфологические и психофизиологические предпосылки координационных способностей. Она утверждает, что дети очень легко схватывают технику довольно сложных физических упражнений, поэтому в технически сложных видах спорта отмечается ранняя спортивная специализация [1].

Другой автор по дошкольному воспитанию – Э.Я. Степаненкова отмечает, что ловкость совершенствуют в упражнениях с быстрой сменой ситуаций, где требуется точность, быстрота и координированность движений. Она включает в понятие ловкость такие компоненты, как: быстрота реакции на сигнал; координация движений; быстрота усвоения нового; осознанность выполнения движений и использования двигательного опыта [2].

Знаменитый Н.А. Бернштейн утверждает, что показателем ловкости является координационная сложность движений. Здесь учитывается время, необходимое для овладения сложными движениями, и степень готовности, которая достигается в данном движении после занятий физическими упражнениями и играми [3].

Научные исследования Д.В. Хухлаевой доказывают, что у детей 6 – 7 лет совершенствуются навыки точных движений. Для этого рекомендуется использовать игры, направленные на совершенствование деятельности двигательного анализатора (упражнения для развития точности пространственной и временной ориентировки, согласование движений отдельных частей тела при выполнении сложных упражнений и их комплексов и т. д.). А по мнению Л.Д. Глазыриной, ловкость представляет собой способность быстро овладевать новыми движениями, быстро и точно перестраивать свои движения в соответствии с требованиями внезапно меняющейся обстановки [4].

По утверждению Т.А. Швалевой, ловкость характеризуется как способность быстро и наиболее совершенно решать двигательные задачи, особенно возникающие неожиданно, как высокую степень координационных способностей у ребёнка [5].

Все вышеперечисленные понятия характеризуют комплексный характер ловкости, которые точнее определяются как координационные способности, имеющие многообразные и сложные движения. Характерно, что среди специалистов нет единого мнения в том, сколько вообще существует координационных способностей.

Поэтому в работе с детьми мы использовали игровые упражнения и подвижные игры, основанные на творчестве, самостоятельности и интересе. Например:

- способность к сохранению статического и динамического равновесия, т. е. к сохранению устойчивой позы в различных положениях тела или при выполнении движений: упражнения

выполнялись на гимнастической скамейке с различными видами передвижений: ходьба, бег, с остановкой, с поворотами, удерживая мяч одной или двумя руками в разных направлениях, в равновесии на одной ноге и др.

- способность к согласованности движений, т. е. умение, согласованно выполнять различные движения отдельными частями тела; например: разноименные круги руками с приставными шагами назад, в сторону, вперед;

- способность к простой реакции, т. е. быстрое выполнение упражнения на сигнал («на старт, внимание, марш!» «лови!»);

- способность дифференцировать пространственные, временные и силовые параметры движения: бег змейкой, бег с поворотами, спиной вперед, с различным положением рук;

- способность к ориентированию в пространстве, т. е. умение своевременно изменять положение тела и осуществлять движения в нужном направлении: подвижные игры с предметами, с ловлей, с увёртыванием, догонялки, прыжки через гимнастические палки, лежащие на полу (8 – 10 палок), дистанция между ними 30 см, выполнение разных заданий с изменением направления движения [6].

Ловкость выступает как интегральное проявление координационных способностей. Можно выделить различия между координационными способностями и ловкостью. Координационные способности проявляются во всех видах деятельности, связанной с управлением согласованностью и соразмерностью движений и с удержанием позы, а ловкость – в тех, где есть не только регуляция движений, но и элементы неожиданности, внезапности, которые требуют находчивости, быстроты, переключаемости движений. Проявление координационных способностей многообразны, поэтому мы придерживаемся мнения к трем основным группам:

- способности точно соразмерять и регулировать пространственные, временные и динамические параметры движений;

- способности поддерживать статическое и динамическое равновесие;

- способности к мышечному расслаблению.

Координационные способности многие авторы рассматривают как ведущую функцию моторного развития детей дошкольного возраста. В качестве средств развития координационных способностей применяют физические упражнения, в которых присутствует хотя бы частичная необычность для занимающихся, новизна и обусловленные этим неординарные требования к координации движений [7].

Следует отметить, что разрабатывая комплексы игровых упражнений для физкультурных занятий, мы применяли разнообразные современные приемы в целях развития ловкости у дошкольников.

Методический приём – составная часть, детально дополняющая и конкретизирующая метод, который направлен на оптимизацию усвоения движений, осознание двигательной задачи, индивидуальное развитие. Целесообразный подбор приёмов позволяет воздействовать на все анализаторные системы ребёнка, активизировать его сознание, самостоятельность и творчество при выполнении двигательных заданий.

**Сравнение** – уподобление двигательных умений ребёнка движениям зверей, насекомых, птиц. Например, при выполнении игровых упражнений типа « Мишка косолапый мед гребет он лапой» или « Скачут ловко на опушке – вот веселые лягушки. Прыг-скок, прыг-скок, прыгать нужно на носок», дети, выполняя двигательные задания сравнивали с движениями медведицы, бабочек, лягушек [8].

**Образность** – детям даются образные сравнения разных движений, которые облегчают овладение новыми двигательными умениями с изменением направления движения. Например, при выполнении упражнения типа жужжание жука и его полет: «Он отправился в полет, загудел как самолет: ...Жу-жу-жу, жу-жу-жу, я лечу и жу-жу...» [8].

**Указание.** В процессе игры давались указания по выполнению разных движений, например: «Руки выше поднимите, руки ниже опустите, теперь вытянуть вперед, а вот тут наоборот». В этом случае дети уточняли пространственные характеристики движений. В другом случае (скоростно-силовые параметры движений) предлагались конкретизированные задания типа: «Миша, ты быстрее беги и мне мячик принеси!», «Перепрыгнули ручей, а по мостику быстрее!» [8].

**Использование сюжета.** На основе четкой сюжетной линии занимающиеся успешно осваивали разные, даже сложные, двигательные умения. Старший дошкольный возраст, проявляя

нередко наблюдательность, склонны к предметному, образному мышлению, и поэтому их деятельность должна организовываться в соответствии с образным и условным «сюжетом», что и помогает выполнять упражнения непринужденно, поддерживает интерес к таким занятиям (сюжетные занятия: «Прогулка в лес. За колобком. Весёлые ребята. Путешествие в космос и др.»

**Постановка вопросов.** Ставя перед дошкольниками «проблемные» вопросы, мы добивались того, что, отвечая на них, дети успешно овладевали новыми движениями, например: «Дети, как можно пройти по двум скамейкам одновременно? Покажите!»

**Синтез и анализ.** Детям задавали вопросы, которые способствовали проявлению мыслительной деятельности занимающихся. Например, при выполнении игровых заданий: «На сколько больше в этой корзине картошек, чем в другой?» (изобразить разницу картошек- прыжками) или «Сколько Маша собрала кубиков и сколько Даша собрала треугольников? (показать количество прыжков) У кого больше предметов? На сколько? (Показать или прыжками, хлопками, шагами)».

Реализация творческих замыслов способствовал метод *творческих заданий*. Педагог предлагал группе придумать игровые ситуации, которые выполнялись с предметами или со снарядами. При этом, придумывая игровые сюжеты, дети приобретают умение реализовывать свой замысел. В наших занятиях мы использовали следующие приемы, данного метода.

**Активизация творчества.** Педагог у детей пробуждал интерес к собственному развитию, учил их ставить ближайшие цели, чтобы самостоятельно, целенаправленно воздействовали на определенные стороны собственного развития. Например, дошкольникам предлагались задания: а) придумать вариант подлезания под дугу в парах; б) придумать вариант прыжков на двух ногах через гимнастические палки, лежащие на полу; в) придумать вариант ловли мяча или отбивание об пол; г) придумать вариант «солнышко светит», «ловим бабочек».

**Самостоятельные решения.** Дошкольникам создавали искусственные условия, которые стимулировали принятие самостоятельных решений. Для того, чтобы облегчить реализацию поставленной задачи, использовали «опорные знаки» – карточки-задания, кубы-задания, задания-«ромашки», задания-вопросы, задания-упражнения, задания-выбора, задания с предметами. В другом случае посредством привлечения детей к выполнению ими функций капитанов, водящих, ведущих персонажей. При этом педагог каждый раз оценивал и поощрял общественную деятельность ребёнка.

**Комплексный подход.** Задания, которые закрепляют знания из разных разделов программы ДОУ – окружающей природы, математики, развития речи и др. Педагог сочетал определенные движения с решением поставленных задач. Например, ставилась задача закрепления навыка количественного счета и развития координационных способностей в процессе обучения основным видам движений. При этом дети подсчитывали количество прыжков, количество приседаний, количество отбиваний мяча об пол и др. Другой задачей было закрепление счета в эстафетах (перенести определенное количество кубиков, кеглей, мячей и др. предметов), или при проведении подвижной игры. Например, в игре «Медведь и пчелы» детям предлагалось сосчитать, сколько «пчел» поймал «медведь» и сколько «пчел» осталось в улье. В наибольшей мере игровые физические упражнения позволяют совершенствовать такие качества и способности, как ловкость, быстрота ориентирования в пространстве, находчивость, самостоятельность, инициативность.

Опыт работы с детьми показал, что бедность содержания, чрезмерное или недостаточные требования, плохая организация занятий снижали интерес к нему. Использование вышеперечисленных приемов в обучении игровых упражнений способствовало:

- развитию воображения, уточнялись представления, которые побуждали детей творчески воспроизвести ситуацию в действии;

- стимулировать образность движений, которые способствовали правильному восприятию и представлению о движении, большой широте чувственного познания;

- возникновению самоконтроля при выполнении регуляции движений, тренировало координационные механизмы.

Следует отметить, что реализация новых подходов и методических приемов при обучении детей физическим

упражнениям игрового характера способствовала повышению физического, творческому и личностному развитию.

В итоге результаты исследования подтверждают предположение о том, что внедрение специальных упражнений, основанных на игровых элементах и подвижных играх, способствуют повышению ловкости у дошкольников экспериментальной группы со статистической достоверностью по всем исследованным по-

казателям на уровне значимости ( $p < 0,05$  до  $p < 0,01$ ). Выявленная разница в темпах прироста свидетельствует о высоком уровне развития физического качества ловкости в экспериментальной группе.

Таким образом, полученные результаты исследования подтверждают высокую эффективность использования современных подходов и специально разработанных игровых упражнений в работе с дошкольниками.

#### Библиографический список

1. Рунова М.А. *Двигательная активность ребёнка в детском саду 5-7 лет*: пособие для воспитателя детского сада. Москва: Мозаика-синтез, 2000.
2. Степаненкова Э.Я. *Теория и методика физического воспитания и развития ребёнка*: учебное пособие. Москва: Воспитание дошкольника, 2006.
3. Бернштейн Н.А. *О ловкости и её развитии*. Издательский дом: Издательство «Физкультура и спорт» Государственного комитета СССР по печати Год издания, 1991.
4. Глазырина Л.Д., Овсянкин В.А. *Методика физического воспитания детей дошкольного возраста*: методическое пособие. Москва: Владос, 2000.
5. Швалева Т.А. *Комплексное использование игры в физическом воспитании дошкольников*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Красноярск, 2006.
6. Швалева Т.А., Кузнецова Ж.В. *Теория и методика физической культуры дошкольников*: учебное пособие. Издательство ХГУ им. Катанова, Абакан, 2010.
7. Швалева Т.А., Кузнецова Ж.В. *Методика обучения движениям дошкольников*: учебное пособие. Издательство ХГУ им. Катанова, Абакан, 2011.
8. Швалева Т.А. *Игра. Творчество. Ребёнок*: учебное пособие. Издательство ХГУ им. Катанова, Абакан, 2007.

#### References

1. Runova M.A. *Dvigatel'naya aktivnost' rebenka v detskom sadu 5-7 let*: posobie dlya vospitatelya detskogo sada. Moskva: Mozaika-sintez, 2000.
2. Stepanenkova E.Ya. *Teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya i razvitiya rebenka*: uchebnoe posobie. Moskva: Vospitanie doshkol'nika, 2006.
3. Bernshtejn N.A. *O lovkosti i ee razviti*. Izdatel'skij dom: Izdatel'stvo «Fizkul'tura i sport» Gosudarstvennogo komiteta SSSR po pechaty God izdaniya, 1991.
4. Glazyrina L.D., Ovsyankin V.A. *Metodika fizicheskogo vospitaniya detej doshkol'nogo vozrasta*: metodicheskoe posobie. Moskva: Vlados, 2000.
5. Shvaleva T.A. *Kompleksnoe ispol'zovanie igry v fizicheskom vospitanii doshkol'nikov*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Krasnoyarsk, 2006.
6. Shvaleva T.A., Kuznecova Zh.V. *Teoriya i metodika fizicheskoy kul'tury doshkol'nikov*: uchebnoe posobie. Izdatel'stvo HGU im. Katanova, Abakan, 2010.
7. Shvaleva T.A., Kuznecova Zh.V. *Metodika obucheniya dvizheniyam doshkol'nikov*: uchebnoe posobie. Izdatel'stvo HGU im. Katanova, Abakan, 2011.
8. Shvaleva T.A. *Igra. Tvorchestvo. Rebenok*: uchebnoe posobie. Izdatel'stvo HGU im. Katanova, Abakan, 2007.

Статья поступила в редакцию 04.09.17

УДК 378

**Shchebelskaya E.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Languages, St. Petersburg State University of Film and Television (St. Petersburg, Russia), E-mail: shebelskaya1@rambler.ru  
**Zimmerman G.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Foreign Languages, St. Petersburg State University of Film and Television (St. Petersburg, Russia), E-mail: galazimmer@list.ru

**DEVELOPMENT OF UNIVERSITY STUDENTS' FOREIGN COMMUNICATIVE COMPETENCE IN TERMS OF SYSTEM-ACTIVITY CHARACTERISTICS OF EDUCATIONAL COOPERATION.** The article is dedicated to the main system-activity characteristics of educational cooperation that effect the formation of foreign-language communicative competence of university students. A theoretical analysis of key concepts of this research within the framework of the system and activity approaches allowed the authors reveal the most universal principles of organization of educational cooperation in the educational process of higher education school. This system of principles can serve as the main guiding line in the step-by-step identification of the most productive conditions for the formation of university students' cooperation skills in joint foreign-language communicative activities, as well as contributing to qualitative satisfaction of their needs for communication in a better way in terms of dialogic, reflective and creative aspects of educational cooperation in the higher education school.

**Key words:** system-activity characteristics, educational cooperation, foreign communicative competence, cooperation skills, system of principles.

**Э.Г. Щебельская**, канд. пед. наук, доц. каф. иностранных языков Института кино и телевидения, г. Санкт-Петербург, E-mail: shebelskaya1@rambler.ru

**Г.А. Циммерман**, канд. пед. наук, зав. каф. иностранных языков Института кино и телевидения, г. Санкт-Петербург, E-mail: galazimmer@list.ru

## РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В РАМКАХ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА

В статье рассматриваются основные системно-деятельностные характеристики учебного сотрудничества, влияющие на формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов вуза. Теоретический анализ ключевых понятий данного исследования с позиций системного и деятельностного подходов позволил авторам выявить наиболее всеобщие прин-

ципы организации учебного сотрудничества в образовательном процессе вуза. Данная система принципов может служить в качестве основного ориентира в поэтапном выявлении наиболее продуктивных условий формирования навыков сотрудничества у студентов вуза в совместной иноязычно-коммуникативной деятельности, и способствующих наиболее качественному удовлетворению ими потребности в иноязычном общении с учетом диалогических, рефлексивных и творческих аспектов учебного сотрудничества

**Ключевые слова:** системно-деятельностные характеристики, учебное сотрудничество, иноязычная коммуникативная компетенция, навыки сотрудничества, система принципов.

XXI век характеризуется не только стремительными социально-экономическими изменениями, повышением роли знаний, информации и коммуникации в социуме, но это также время обострения глобальных проблем: по предотвращению национальных конфликтов, ядерных войн, болезней, проблем экологии, развития самого человека, его отношения к себе и окружающему миру в целом. По этой причине меняются социально-трудовые отношения, которые зависят от сотруднических форм взаимодействия. Сегодня работодатели ценят тех сотрудников, наряду с их профессионализмом и опытом, которые умеют сообщать, согласовывать средства и способы коммуникации для достижения единого профессионального результата.

Все эти общественные трансформации заставляют Российскую систему образования по-новому оценивать инновационные процессы в образовательных учреждениях, в том числе в системе высшего образования. Действующие Федеральные Государственные Образовательные Стандарты (ФГОС 3+) ориентированы на развитие у студентов вуза не только способности оперировать информацией, но и быть социально значимой единицей коллектива с учетом правил и принципов сотрудничества в социуме. Причем эффективное сотрудничество в образовательном процессе вуза очень актуально для дисциплин гуманитарного и социального цикла в подготовки специалистов, в том числе для дисциплины «Иностранный язык». Владение иностранным языком предполагает, во-первых, некий уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) студентов вуза для межкультурного и профессионального общения в иноязычном окружении. Во-вторых, она воспринимается как определенный уровень культуры общения, т. е. способности выбирать средства и способы социального взаимодействия для удовлетворения потребности в общении в образовательном процессе вуза. ИКК студентов вуза также инициирует применение знаний и навыков иноязычного общения, среди которых большую роль играют навыки сотрудничества с представителями различных рас и вероисповеданий, социальных статусов и даже людьми с ограниченными возможностями.

Эти вызовы социокультурной среды ведут «к рождению потребности в новом типе связей и отношений между людьми, характеризующихся не подчинением и подавлением, а сотрудничеством, открытостью и доверительностью между участниками педагогического процесса» [1, с. 149], и требуют пересмотр методологии к разработке учебных программ и технологизации образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС ВПО. Инновационные образовательные технологии запускают процесс возвышения индивидуальных потребностей субъектов образования на основе высоких нравственно-этических ценностей, выработанных современной культурой, которые начинают преломляться в наивысшей потребности в творчестве, определяющий путь к самообразованию и самореализации личности будущих специалистов.

Актуальность проблемы социальных отношений в современном поликультурном окружении позволила сформулировать задачи исследования, одной из которых является анализ теоретико-методологических подходов к семантической определенности понятия «учебное сотрудничество» и его основным системно-деятельностным характеристикам. Теоретические знания такого рода позволяют педагогам обоснованно и поэтапно выявлять наиболее эффективные условия учебного сотрудничества, направленного на формирование компетенций обучающихся, не исключая ИКК студентов вуза.

Проблема разработки психолого-педагогических концепций по выявлению содержания учебного сотрудничества, эффективных условий, реализуемых на их основе и обеспечивающих достижение результатов ФГОС ВПО в процессе формирования компетенций студентов вуза, в современной педагогической науке системно и интегрально изучены недостаточно. В силу своей многозначности ученые продолжают изучать смысловое содержание категории «сотрудничество» и применять ее во многих областях научного знания, не исключая педагогику. В контексте

данной проблематики гуманистические идеи сотрудничества разрабатывались общей и педагогической психологией (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский, Ш.А. Амонашвили и др.), педагогикой (А.С. Макаренко, А.В. Сухомлинский, В.А. Петровский, Г.А. Цукерман, Е.С. Полат, И.А. Зимняя, Н.М. Дзгоева и др.), а также педагогами-практиками, уделяющими большое внимание к специфике реализации компетентностного подхода на основе учебного сотрудничества в образовательных учреждениях различного уровня (А.В. Семенов, Е.А. Акиншина, Н.В. Дмитриева, Н.Н. Суртаева, К. Роджерс, К.С. Махмурад, Р. Джонсон и Д. Джонсон, С.Л. Бояринцева, Ю.В. Сорокопуд и др.).

Наше исследование показало, что качественное развитие ИКК студентов вуза обеспечивается интерактивным характером образовательного взаимодействия на основе внедрения принципов сотрудничества. «Значение этой формы организации обучения столь велико, что существует тенденция рассматривать весь педагогический процесс как педагогическое сотрудничество» [2, с. 312]. В научном обиходе можно встретить и другие понятия, тождественные по смыслу и принципам реализации сотруднических отношений: «научение вместе» (D. Johnson & R. Johnson), «обучение в сотрудничестве» (Е.С. Полат), «научение на основе сотрудничества» (Ги Лефрансуа), «учебное сотрудничество» (Н.М. Дзгоева). И.А. Зимняя подчеркивает, что широкое научное распространение получил «термин «учебное сотрудничество» как наиболее емкий, деятельностно-ориентированный и общий по отношению к другим терминам» [2, с. 312].

Однако, с ориентацией на компетентностный подход в образовании, это понятие рассматривается как совместная развивающая деятельность, направленная на формирование социальных компетенций субъектов образования на основе гуманистического понимания своих социальных ролей, нравственно-правовых норм и обязанностей в обществе. Одной из общественных норм деятельности для современного специалиста считается умение сотрудничать с другими. Гуманистический и личностно-ориентированный характер учебного сотрудничества проявляется в позитивном взаимовлиянии всех членов учебной группы – «они оказывают друг другу помощь и поддержку, обмениваются друг с другом информацией, ресурсами и при необходимости обучают друг друга, организуют в группе обратную связь, ... достойно ведут себя по отношению друг к другу» [3, с. 50]. Именно следование таким сотрудническим способам совместной учебно-воспитательной деятельности обучающихся в образовательном процессе учебных заведений, дает основание рассматривать сотрудничество как многоплановое взаимодействие, а «перевод учебного процесса на уровень личностного взаимодействия его субъектов дает основание говорить о нем как об учебном сотрудничестве» [4, с. 186].

В связи с этим в современную педагогическую практику на смену соревновательному и индивидуальному подходам приходит кооперативный подход, отличающийся «высокой кооперацией учащихся, а не соперничеством или индивидуализмом» [5, с. 149]. Кооперация как метод обучения меняет стиль учения и вектор развития социальных отношений в совместной деятельности через различные групповые и коллективные формы взаимодействия субъектов образования: взаимодействие-партнерство, взаимодействие-сотрудничество, взаимодействие-поддержка, взаимодействие-содействие, взаимодействие-сотворчество и др. Верификация форм взаимодействия происходит на основании конкретных методологических подходов к изучению педагогических систем. Развитие ИКК студентов вуза не является исключением, так как одно из значительных достоинств учебного сотрудничества состоит в том, что оно развивает именно языковые навыки родного языка и на занятиях иностранного языка.

При этом независимо от постоянного обновления содержания и результатов ФГОС ВПО одной из ключевых компетенций остается социальная компетенция – «готовность к продуктивному социальному взаимодействию» [6, с. 249]. Следовательно, большое значение придается формированию социальных навыков у студентов вуза, влияющих на их стиль взаимодействия

в учебном процессе. По стилю взаимодействия можно судить о культуре общения, социально-психологический характер которой проявляется в осознанном выборе способов удовлетворения потребности в общении в совместной учебно-воспитательной деятельности студентов вуза.

В современном мире бизнеса, быстрого развития сетевых форм взаимодействия производства и образовательных учреждений культура общения охватывает огромный спектр социальных навыков, в том числе «навыков сотрудничества – умений продуктивно работать в команде и интеграции собственного опыта и идей в единое совместное решение» [7, с. 639, Морзе]. Овладение навыками сотрудничества на базе социокультурных моделей деятельности через различные формы общения, познания, самоутверждения и самовыражения считается залогом успешного социально-профессионального становления личности специалиста, в том числе в процессе развития ИКК студентов вуза. В эффективной совместной учебно-воспитательной деятельности педагогов и студентов вуза в состоянии содействия и сотворчества реализуются такие принципы учебного сотрудничества в субъект-субъектных отношениях как демократизм, равенство, партнерство. Их реализация предполагает формирование у студентов таких навыков сотрудничества, в общем смысле их рассмотрения, как работать в команде, оценивать и применять информацию, способствовать совместной выработке целей, содержания, результатов взаимодействия неконфликтным способом, что является началом зарождения социально-нравственных и правовых норм сотрудничества в процессе самовоспитания и самообразования личности студентов вуза.

В рамках этого направления стали интенсивно внедряться разные инновационные технологии обучения, среди которых можно назвать технологии кооперативного способа обучения (КСО), модерации, супервизии, краудсорсинг, коучинг, кейс-технология и др. (С.А. Жезлова, В.Н. Шуригина Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева Е. Коган С.В. Кривых, Н.Н. Суртаева и др.). В основе технологических преобразований интерес педагогов к сотрудничеству растет и как к идеологии личностно-ориентированного подхода в образовании, и как технологии обучения, мотивирующей студентов на совместную деятельность в процессе формирования ключевых компетенций, соответствующих профилю подготовки, в том числе «компетенции субъекта отношений в коллективе» [8] для общения на родном и иностранном языках.

Актуализация проблемы эффективного учебного сотрудничества в рамках компетентностного подхода потребовало обращения нашего внимания к основным характеристикам сотрудничества и общих вопросов его реализации между субъектами образования. При этом анализ научной литературы показал, что среди ученых различных областей наук нет единого мнения о содержательных особенностях категории «сотрудничество». В словарно-энциклопедической литературе *сотрудничество* определяется как «совместные действия/деятельность» (Т.Ф. Ефремова, 2000 г.). Совместные действия на основании реализации принципов сотрудничества в сугубо учебной ситуации формируют у студентов такие важные умения и навыки учебного сотрудничества, определяющие суть компетенции субъекта отношений в коллективе, как участие в различных формах диалога и переговоров при обсуждении проблем, разрешение споров и конфликтов, совместное распределение задач, интегрирование идей на достижение единого результата, навыки аргументации, толерантность, уважение и принятие идей других и т. д.

В социально-психологическом аспекте сотрудничество рассматривается как социальный контакт во взаимодействии, при котором все содействия мотивированы единой целью, т. е. это взаимовыгодное для всех сторон взаимодействие. Тогда эффективность диалогового взаимодействия в учебном сотрудничестве предопределена рядом «позитивных взаимозависимостей» в сетке целей-условий-результатов в «студент-студент» отношениях, как правило, детерминирующих внешние условия развития ИКК студентов вуза, что ведет к индивидуальной ответственности и взаимным обязательствам за индивидуальный и общий успех группы в совместной иноязычно-коммуникативной деятельности. Этот психологический процесс в ситуации учебного сотрудничества на основе гуманизма и демократического стиля взаимодействия детерминирован внутренними условиями развития ИКК студентов вуза посредством структурированной свободы выбора средств и способов удовлетворения потребности в иноязычном общении, что, несомненно, сказывается на развитии у них навыков сотрудничества, а следовательно и компетенции субъекта отношений в коллективе.

Что касается содержания понятия «учебное сотрудничество», то в научной литературе наталкиваешься на большое разнообразие образовательных смыслов этого феномена, который рассматривается под разными углами зрения. Кратко опишем некоторые из них.

Во-первых, учебное сотрудничество как любая педагогическая система есть не что иное как «функционирующая структура взаимосвязанных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающих поколений и взрослых людей» [9, с. 43]. Во-вторых, согласно современной теории управления социально-производственными системами (И.А. Богачек, О.С. Виханский, А.И. Жилина, А.В. Можаяев, и др.) его следует рассматривать в качестве образовательного взаимодействия ради творчества как совокупности «процессов воспитания и профессиональной подготовки специалистов в условиях вуза» [10, с. 137]. Такой подход к изучению учебного сотрудничества вынуждает придерживаться системно-деятельностных характеристик в разработке содержания этого понятия: организационная система активности взаимодействующих субъектов (И.А. Зимняя, А.П. Астахова); совместная деятельность (И.А. Зимняя, В.Г. Онушкин, Е.Г. Огарев, И.И. Голованова, О.И. Донецкая); основной способ взаимодействия (Г.А. Цукерман); метод обучения/педагогический метод (Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, Н.М. Дзгоева); метод кооперативного научения (Ги Лефрансуа) и т. д.

Учитывая сугубо педагогический характер условий управления учебным сотрудничеством в целях формирования ИКК студентов вуза, ограниченного рамками конкретной учебной ситуации, организуемой педагогом на техническом уровне, мы выработали свое понимание на суть этого педагогического явления. Учебное сотрудничество есть совокупность условий, создаваемых педагогом для управления взаимными содействиями обучающихся в процессе развития ИКК студентов вуза, и которые сопровождают целенаправленную совместную иноязычно-коммуникативную деятельность студентов вуза, направленную на выполнение четко обозначенной групповой задачи. Представляют собой способы реализации диалоговых форм сотрудничества в преднамеренном контакте студентов вуза в соответствии с содержанием и целями обучения иностранному языку, способствующих становлению студентов как субъектов отношений в иноязычном коллективе.

Учебное сотрудничество есть основа образовательного взаимодействия, способствующего формированию компетенций обучающихся в соответствии с ФГОС ВПО, в том числе формированию ИКК студентов вуза. В своих ранних работах по проблеме эффективного взаимодействия в вузе мы отмечали, что эта компетенция как потенциальная коммуникативная активность проявляется в способности и готовности студентов вуза к совместной иноязычно-коммуникативной деятельности на основе определенных социально-профессиональных качеств характерных для изучения иностранного языка. Состав этих качеств определяется усвоенными знаниями, умениями, навыками, социокультурным и чувственным опытом, целями и способами совместной иноязычно-коммуникативной деятельности на удовлетворение потребности в общении согласно общественно-моральным нормам, и реализуемой одновременно с процессами познания, самовыражения и самоутверждения в образовательном процессе вуза. Формирование этой компетенции неразрывно связано с развитием базовых иноязычных компетенций (языковая, речевая, социокультурная, учебная компетенция, обусловленная ведущими видами деятельности развития ИКК в вузе). Важное значение в структуре ИКК имеет потребностно-мотивационная составляющая как показатель степени коммуникативной активности студентов в совместной иноязычно-коммуникативной деятельности, направленной, в контексте данной статьи, на развитие навыков сотрудничества, влияющих на характер отношений в иноязычном коллективе. Однако, для того чтобы осуществить технологизацию образовательного процесса в целях развития ИКК студентов вуза в учебном сотрудничестве, важно придерживаться конкретных стратегий в управлении этим процессом, выступающих в качестве системы принципов в выявлении действительных условий достижения данной педагогической цели.

В педагогической литературе широко освещается вопрос о принципах учебного сотрудничества всех его соучастников в образовательном процессе. При этом количество принципов варьируется по составу и содержанию. Например, наряду с принципом гуманизма и демократии в общении, Н.В. Дмитриева называет принцип конструктивности [11, с. 147]. Мы считаем, что принципы учебного сотрудничества как одно из организационных условий

развития компетенций обучающихся, следует классифицировать по разным основаниям посредством таксономии от общего (цели компетентностного и личностно-ориентированного обучения) к частному пониманию сотрудничества, например признаки учебного сотрудничества. Так некоторые авторы (К.С. Махмурян, Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина и др.), обращая внимание на социально-значимый и активно-деятельностный характер учебного сотрудничества, выделяют его основные признаки – «коммуникативная и социальная направленность, интерактивность (диалогичность) и сотрудничающий характер» [12, с. 48]. Давайте рассмотрим эти признаки в контексте проблемы выявления наиболее действенных условий управления учебным сотрудничеством в целях формирования ИКК студентов в образовательном процессе вуза.

Сотрудничающий характер процесса развития ИКК студентов вуза проявляется в стиле иноязычного взаимодействия как способов освоения, применения и обмена материальными и духовными ценностями в совместной иноязычно-коммуникативной деятельности для удовлетворения студентами потребности в общении. В диагностических целях стиль иноязычного взаимодействия расценивается как один из показателей и результатов развития у студентов вуза компетенции субъектов сотруднических отношений в коллективе. Он характеризуется осознанным отношением к совместному выбору способов достижения единых коммуникативных целей учебного сотрудничества в учебной ситуации, что в целом указывает на уровень развития ИКК студентов вуза, а значит и навыков иноязычного сотрудничества.

Таким образом, на основании реализации принципа системности, деятельности и семантической определенности ключевых категорий и понятий исследования мы выработали систему критериев (межличностный, рефлексивно-аналитический, информационно-познавательный, креативно-деятельностный, личностно-статусный), позволяющих вычленив первый блок системы основных принципов учебного сотрудничества, способствующих выявлению наиболее продуктивных условий управления учебным сотрудничеством (например, определенные диалоговые формы сотрудничества, методы, приемы), направленного на развитие ИКК студентов вуза. Кратко охарактеризуем наш подход к наиболее всеобщей системной организации принципов учебного сотрудничества.

Резюмируя всё выше сказанное, еще раз подчеркнем, что системно-деятельностный подход позволяет рассматривать учебное сотрудничество как «социально-обусловленную целостность взаимодействующих на основе сотрудничества между собой, окружающей средой и ее духовными и материальными ценностями участников педагогического процесса, направленную на формирование и развитие личности» [13, с. 21]. В этом утверждении отчетливо просматривается еще одна характерная особенность учебного сотрудничества, суть которой заключается в том, что кроме взаимодействующих субъектов образования по трем основным линиям – сотрудничество педагогов и (или) студентов вуза посредством иноязычного диалогового взаимодействия,

рефлексивное взаимодействие обучающегося с самим собой, «сотрудничество осуществляется ради объекта (его созидания, творческого преобразования) и ради субъектов (их личностного развития)» [14, с. 34]. Значит, важнейшим принципом, и условием в тоже время, учебного сотрудничества в процессе развития ИКК студентов вуза является принцип сотворчества в выборе педагогических технологий, методов, приемов учебного сотрудничества в основных видах совместной иноязычно-коммуникативной деятельности (иноязычно-коммуникативная, профессионально-познавательная и научно-исследовательская).

При решении групповой задачи на овладение студентами вуза обобщенными способами содействий для освоения, применения, обмена социальными ценностями в совместной иноязычно-коммуникативной деятельности наиболее эффективным является установление рефлексивного отношения к способам и результатам иноязычного диалогового взаимодействия по линии студента с самим собой. Этот психологический процесс ведет к сознательной оценке усвоенного содержания и установления сотруднических отношений в иноязычной группе. С практической точки зрения субъект-субъектные отношения в совместной деятельности рассматриваются как непрерывный диалог, т. е. основная форма освоения студентами вуза знаний умений, навыков, способов совместной иноязычно-коммуникативной деятельности в процессе удовлетворения индивидуальных и групповых потребностей в общении, познании, самовыражения и самоутверждения. В этой организационной форме учебного сотрудничества прошлый социокультурный и чувственный опыт интегрируется в единое целое, придавая субъективный и объективный смысл процессу формирования студентов как субъектов отношений в иноязычном коллективе, а значит более качественному осмыслению социально-нравственных и правовых норм сотрудничества между студентами вуза. В результате диалогического управления своими содействиями в учебной ситуации с целью развития ИКК у студентов вуза формируется осознанное диалогическое, рефлексивное и творческое отношение к целям учения в процессе управления учебным сотрудничеством в образовательном процессе вуза.

В заключение следует отметить, что на основании системно-деятельностного анализа содержательных характеристик учебного сотрудничества, соотнесенных с его признаками и особенностями процесса развития ИКК студентов вуза, позволило нам установить систему наиболее всеобщих принципов организации учебного сотрудничества: диалогичность, рефлексивность и творчество. Таким образом, можно с полным основанием утверждать, что учебное сотрудничество, направленное на развитие ИКК студентов вуза, следует рассматривать и в качестве единства творческих, диалогических, рефлексивных характеристик, и как совокупность наиболее всеобщих принципов развития навыков сотрудничества у студентов вуза. Эта система принципов может помочь педагогам последовательно и целенаправленно выявлять необходимые условия управления учебным сотрудничеством с целью развития творческой и самообразующейся личности студентов вуза.

#### Библиографический список

1. Лаврентьева О.С. Формирование навыков учебного сотрудничества посредством учебно-проектной деятельности в профессиональном обучении. *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*. 2008; № 4-2: 148 – 152.
2. Зимняя И.А. *Педагогическая психология: учебник для вузов*. 2-е, доп., испр. и перераб. Москва: Университетская книга, Логос, 2007.
3. Бояринцева С.Л. Содержание и принципы методики обучения в малых группах сотрудничества на уроке иностранного языка. *Наука и школа*. Москва: МПГУ, 2007; 1: 50 – 51.
4. Семенов А.В., Кисова В.В. Сотрудничество как форма инновационного развивающего обучения. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. Нижний Новгород: НИНГУ им. Н.И. Лобачевского, 2014; 3-4: 186 – 188.
5. Ги Лефрансуа *Прикладная педагогическая психология*. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.
6. Калекин А.А. Компетенция и компетентность: Смыслообразующие понятия в образовании. *Учёные записки Орловского государственного университета*. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2009; 3: 245 – 250.
7. Морзе Н.В., Варченко-Троценко Л.А. Формирование навыков сотрудничества у студентов с использованием сервисов Веб 2.0. *Образовательные технологии и общество*. Казань: Казанский Нац. иссл. технолог. ун-т, 2014; Т. 17; № 1: 637 – 649.
8. Касаткина Н.Э., Градусова Т.К., Жукова Т.А., Кагакина Е.А., Колупаева О.М., Солодова Г.Г., Тимонина И.В. *Современные образовательные технологии в учебном процессе вуза*. Кемерово: ГОУ «КРИПО», 2011.
9. Кузьмина Н.В. *Методы системного педагогического исследования*. Ленинград: Издательство Лен. ун-в., 1980.
10. Сорокопуд Ю. В. *Педагогика высшей школы*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2011.
11. Дмитриева Н.В. Сотрудничество всех участников образовательного процесса как одно из условий социализации школьников. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. Томск: ТГПУ, 2011; № 4 (106): 145 – 150.
12. Махмурян К.С. Технологии обучения в сотрудничестве в подсистеме профессиональной переподготовки учителей иностранного языка. *Наука и школа*. Москва: МПГУ, 2008; № 3: 48 – 50.
13. Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.У. *Управление образовательными системами: учебное пособие для студентов высших учебных заведений*. Москва: ВЛАДОС, 2002.

14. Акиншина Е.А., Суртаева Н.Н., Маркова Т.Е. и др. *Педагогический кластер в основе формирования «самообразующейся» личности школьника: методические рекомендации. Часть 1.* Санкт-Петербург: Экспресс, 2012.
15. Johnson D.W. & Johnson R.T. *Learning Together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (4<sup>th</sup> ed.). Boston: Allyn & Bacon, 1994.

## References

1. Lavrent'eva O.S. Formirovanie navykov uchebnogo sotrudnichestva posredstvom uchebno-proektnoj deyatel'nosti v professional'nom obuchenii. *Psihologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya*. 2008; № 4-2: 148 – 152.
2. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya: uchebnik dlya vuzov*. 2-e, dop., ispr. i pererab. Moskva: Universitetskaya kniga, Logos, 2007.
3. Boyarinceva S.L. Soderzhanie i principy metodiki obucheniya v mal'nykh gruppah sotrudnichestva na uroke inostrannogo yazyka. *Nauka i shkola*. Moskva: MPGU, 2007; 1: 50 – 51.
4. Semenov A.V., Kisova V.V. Sotrudnichestvo kak forma innovatsionnogo razvivayushchego obucheniya. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. Nizhnij Novgorod: NINGU im. N.I. Lobachevskogo, 2014; 3-4: 186 – 188.
5. Gi Lefransua *Prikladnaya pedagogicheskaya psihologiya*. Sankt-Peterburg: Prajm-EVROZNAK, 2003.
6. Kalekin A.A. Kompetenciya i kompetentnost': Smysloobrazuyushchie ponyatiya v obrazovanii. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2009; 3: 245 – 250.
7. Morze N.V., Varchenko-Trochenko L.A. Formirovanie navykov sotrudnichestva u studentov s ispol'zovaniem servisov Veb 2.0. *Obrazovatel'nye tehnologii i obschestvo*. Kazan': Kazanskij Nac. issl. tehnolog. un-t, 2014; T. 17; № 1: 637 – 649.
8. Kasatkina N.E., Gradusova T.K., Zhukova T.A., Kagakina E.A., Kolupaeva O.M., Solodova G.G., Timonina I.V. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii v uchebnom processe vuza*. Kemerovo: GOU «KRIRPO», 2011.
9. Kuz'mina N.V. *Metody sistemnogo pedagogicheskogo issledovaniya*. Leningrad: Izdatel'stvo Len. univ., 1980.
10. Sorokopud Yu. V. *Pedagogika vysshej shkoly*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2011.
11. Dmitrieva N.V. Sotrudnichestvo vseh uchastnikov obrazovatel'nogo processa kak odno iz uslovij socializatsii shkol'nikov. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Tomsk: TGPU, 2011; № 4 (106): 145 – 150.
12. Mahmuryan K.S. Tehnologii obucheniya v sotrudnichestve v podsysteme professional'noj perepodgotovki uchitelej inostrannogo yazyka. *Nauka i shkola*. Moskva: MPGU, 2008; № 3: 48 – 50.
13. Shamova T.I., Tret'yakov P.I., Kapustin N.U. *Upravlenie obrazovatel'nymi sistemami: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnykh zavedenij*. Moskva: VLADOS, 2002.
14. Akin'shina E.A., Surtayeva N.N., Markova T.E. i dr. *Pedagogicheskij klaster v osnove formirovaniya «samoobrazuyushchysya» lichnosti shkol'nika: metodicheskie rekomendatsii. Chast' 1.* Sankt-Peterburg: 'Ekspress, 2012.
15. Johnson D.W. & Johnson R.T. *Learning Together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (4<sup>th</sup> ed.). Boston: Allyn & Bacon, 1994.

Статья поступила в редакцию 08.09.17

УДК 378

**Abdulshekhidova Kh.E.**, senior teacher, Department of Pedagogy, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia),  
E-mail: timor2012@mail.ru

**EXTRAORDINARY DESIGN ACTIVITY AS A MEANS OF FORMATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF YOUNG SCHOOLCHILDREN.** The article considers the technology of organization of project activity as a means of forming cognitive activity of junior schoolchildren. The material of the organization of the project activity as a means of forming cognitive activity during off-hour time in a studio with a different age group is presented. The contents of project activities in the studio is developed taking into account the age features of junior schoolchildren on the principles of integration of gaming and entertainment. The form of the draft is associated with national dances, songs, games, reading poems, lessons, music competitions in different kinds of art with the free communication, familiarization with various problems of science and culture. This approach ensures that the trainees develop not only in informative sphere, but it also contributes to the education of students in the spirit of the traditions of the region.

**Key words:** extracurricular activities, project activity, cognitive activity.

**Х.Э. Абдулшехидова**, ст. преп. каф. педагогики, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: timor2012@mail.ru

## ВНЕУРОЧНАЯ ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается технология организации проектной деятельности как средство формирования познавательной активности младших школьников. Представлен материал организации проектной деятельности как средства формирования познавательной активности во внеурочное время в студии с разновозрастным коллективом. Содержание проектной деятельности в студии разрабатывалось с учётом возрастных особенностей младших школьников на принципах интеграции игровых и развлекательных начал. Формы проектов были связаны с национальными танцами, песнями, играми, чтением стихов, занятиями музыкой, конкурсами в разных видах искусства, со свободным общением, ознакомлением с различными проблемами науки и культуры. Такой подход обеспечил развитие учащихся не только в познавательной сфере, но и способствовал воспитанию учащихся в духе традиций региона.

**Ключевые слова:** внеурочная деятельность, проектная деятельность, познавательная активность.

Внеурочной формой организации проектной деятельности как средства формирования познавательной активности младших школьников является многопрофильная студия «Калейдоскоп». Предложенная нами технология студийной деятельности учащихся и взрослых основана на принципах реализации главной цели «Школы 2100» – научить ребёнка самостоятельно учиться, организовывать продуктивную деятельность, добывать необходимые знания, анализировать, систематизировать и применять их на практике; ставить перед собой цели и добиваться их, адекватно оценивать свою деятельность. Как отмечает Д.И. Фельд-

штейн, это «удачный опыт системного построения образовательного пространства с учетом непрерывности и преемственности всех ступеней образования» [2]. В ракурсе нашего исследования проектная студия «Калейдоскоп» выполняет функции такого пространства, среды, условия и средства формирования не только познавательной активности младших школьников, но и духовно-нравственного развития учащихся. Следовательно, особую значимость для нашего исследования представляют основные положения «Единой концепции духовно-нравственного воспитания и развития подрастающего поколения Чеченской Республи-

ки», как «организованный процесс усвоения и принятия базовых национальных ценностей, имеющих иерархическую структуру и сложную организацию» [1].

В Концепции подчёркивается, что молодое поколение необходимо воспитывать на культурном многообразии базовых ценностей народов Чеченской Республики, страны и мира в целом, традиционных религиозных объединений, семьи. В Чеченской Республике ценностная шкала духовно-нравственного воспитания основана на трех постулатах – гражданственность (патриотизм), религиозные ценности и вайнахские адаты (обычаи и традиции народа). Подобная особенность ценностной шкалы требует от организаторов воспитательной работы слаженного взаимодействия и системного подхода к выполнению поставленных задач. Программа проектной студии «Калейдоскоп» направлена на повышение значимости для учащихся такого качества как «человечность», которое заложено в основу морально-этического кодекса «Нохчалла» с целью повышения мотивации младших школьников к активному участию в проектной деятельности. Студийные занятия насыщены эмоционально-эстетическими элементами, чтобы младшие школьники могли удовлетворить такие их потребности, как: общение; самостоятельность; самореализация, творчество; разностороннее развитие. В открытой доброжелательной среде студии ученики приобретают свободу в действиях и общении, тем самым они приобретают уверенность в творческом самовыражении и самостоятельности. У них гармонизируются отношения в межличностном общении [3; 4; 5]. В результате, проектная деятельность младших школьников в студии позволяет не только активизировать их познавательную активность, но и получить существенный результат в нравственном воспитании на принципах преемственности культур, отраженных в «Единой концепции духовно-нравственного воспитания и развития подрастающего поколения Чеченской Республики».

В программу заложены основные принципы проектной деятельности: развитие взаимопонимания, согласованности, субординации между взрослыми и младшими школьниками на основе студийной проектной деятельности; формирование навыков коллективного труда и творчества в разновозрастных группах; самоутверждение учащихся в коллективно-творческой деятельности; повышение стабильности и самостоятельности учащихся в коллективном познавательно-творческом труде; достижение определенных успехов в формировании познавательной активности младших школьников.

Целью студии «Калейдоскоп» является педагогическое обеспечение воздействия проектной деятельности на актуализацию познавательной активности младшего школьника в области культуры, искусства и образования как важнейших факторов духовно-нравственного развития личности. В задачу студии входила активизация познавательного интереса учащихся: к способам социального наследования материальных и духовных ценностей своего народа; к принципам и формам преемственности культур; к изучению народного фольклора, эпоса и традиций; к морально-этическим оценкам чеченского народа гражданской позиции подрастающего поколения; к организации народных праздников в различных этнических группах; к формированию чувства патриотизма.

Ввиду особенностей развития детей в младшем школьном возрасте, их завышенного или заниженного уровня самооценки, связанного с малым социальным опытом, содержание студийной деятельности разрабатывалось на принципах интеграции игровых и развлекательных начал (что сразу привлекало детей) с воспитательными (проектными) формами. Формы проектов связаны с национальными танцами, песнями, играми, чтением стихов, занятиями музыкой, конкурсами в разных видах искусства, со свободным общением, ознакомлением с различными проблемами науки и культуры. Такая методика организации, на основе интеграции двух начал, нам необходима для решения задач исследования, так как создает ситуации успеха для каждого ученика, и по нашему мнению, поможет избежать стрессогенные риски в формировании познавательной активности.

Следует особо отметить, что оба вида деятельности в студии (игровая и поисковая деятельности) содержат важные элементы, средства обучения и воспитания, как всего коллектива учащихся, так и каждого школьника в отдельности с учётом региональных особенностей. К организации проектной деятельности в студии «Калейдоскоп» мы стремились привлечь активных, инициативных, творчески мыслящих старшеклассников, осознавая при этом, что это процесс постепенный и поэтапный. С их помощью младшие школьники легче познавали правила поведения и общения в разновозрастном коллективе, приобретая навыки проектной деятельности. Совместная проектная деятельность в студии «Калейдоскоп» начиналась с научно-творческого кружка «Я умею». Участники кружка выпускали стенгазету, в которой помещали выдержки из сочинений, собственные стихи, небольшие зарисовки. Постепенно работа кружка приобретала исследовательский характер и преобразовалась в многопрофильную студию. Учащиеся стремились овладеть биографическими, сравнительно-сопоставительными, культурно-историческими методами познания и приемами работы при анализе жанровых произведений, использовании полученных знаний в композиционном оформлении своих работ. Вот некоторые проекты, использованные нами для эффективного формирования познавательной активности младших школьников. Замысел первого долгосрочного проекта «Живое слово» способствовал созданию условий для адаптации первоклассников. Проект был организован на основе тесного сотрудничества младших школьников первого и четвертого классов. Первokлассники учились азбуке у учащихся четвертых классов. На первом этапе ученики четвертого класса помогали наполнить копилку азбуки интересным материалом по каждой букве. Их поисково-исследовательская деятельность проходила в школьной библиотеке. Первokлассники изучали этот материал совместно с учителем, готовили по нему модели букв вместе с родителями и самостоятельно представляли на выставку АЗБУКИ в школьном музее, а ребята четвертого класса выступили с театрализованным представлением «Тайная сила Буквы». Результаты мониторинга проекта «Живое слово» показали значительную динамику в познавательной активности учащихся четвертого класса, выраженную желанием быть успешным в самостоятельном поиске, а первоклассники успешно адаптировались и вписались в творческий коллектив. Проект также помог учителям разглядеть личностную сферу каждого учащегося для проектирования дальнейших индивидуальных воспитательных действий.

#### Библиографический список

1. Фельдштейн Д.И. «Школа 2100» – успех, подтвержденный временем. *Российская газета*. Федеральный выпуск, № 4873.
2. *Единая концепция духовно-нравственного воспитания и развития подрастающего поколения Чеченской Республики*. Available at: <http://an-nur.ru/fetvy/34-2013-08-06-09-05-33.html>
3. Абдуразакова Д.М. Развитие толерантного сознания: культурно-педагогический аспект. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*. 2008; 5: 69 – 73.
4. Абдуразакова Д.М. Потенциал гуманитарных дисциплин в воспитании толерантности учащихся. *Известия Южного федерального университета*. Педагогические науки. 2009; 1: 73 – 80.
5. Хасбулатова З.И., Исакиева З.С. Роль семьи в процессе духовно-нравственного воспитания и передачи культурных традиций молодежи. *История науки и техники*. 2012; 7: 186 – 190.

#### References

1. Fel'dshteyn D.I. «Shkola 2100» – uspeh, podtverzhdennyj vremenem. *Rossiyskaya gazeta*. Federal'nyj vypusk, № 4873.
2. *Edinaya koncepciya duhovno-nravstvennogo vospitaniya i razvitiya podrastayushchego pokoleniya Chechenskoj Respubliki*. Available at: <http://an-nur.ru/fetvy/34-2013-08-06-09-05-33.html>
3. Abdurazakova D.M. Razvitiye tolerantnogo soznaniya: kul'turno-pedagogicheskij aspekt. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2008; 5: 69 – 73.
4. Abdurazakova D.M. Potencial gumanitarnykh disciplin v vospitanii tolerantnosti uchashchisya. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta*. Pedagogicheskie nauki. 2009; 1: 73 – 80.
5. Hasbulatova Z.I., Isakieva Z.S. Rol' sem'i v processe duhovno-nravstvennogo vospitaniya i peredachi kul'turnykh tradicij molodezhi. *Istoriya nauki i tehniki*. 2012; 7: 186 – 190.

Статья поступила в редакцию 15.09.17

УДК 378

**Abdurazakova D.M., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: timop2012@mail.ru**

**ETHNIC PEDAGOGY AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF YOUTH TOLERANT CONSCIOUSNESS.** The article studies a problem of using the educational potential of ethno-pedagogy in the development of tolerant consciousness of young people, taking into account their needs and interests. The authors of the article emphasize that the use of the principles of popular pedagogy in education and training is natural, since the national tradition of upbringing remains one of the main conditions for the revival of national traditions in general. The author concludes that ethnopedagogy updates the historical experience of education and traditional pedagogical knowledge. In theoretical work that experience could become the basis of modern models of education and innovative pedagogical concepts. This experience helps to better identify the contents of education, identification of the main directions of its development of means and methods of continuous spiritual development and renovation of the society.

**Key words:** tolerant consciousness, ethnopedagogy, traditions and customs.

**Д.М. Абдуразакова, д-р пед. наук, проф., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: timop2012@mail.ru**

## ЭТНИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТОЛЕРАНТНОГО СОЗНАНИЯ МОЛОДЁЖИ

Статья посвящена проблеме использования воспитательного потенциала этнопедагогики в развитии толерантного сознания молодёжи с учётом их потребностей и интересов. Автор статьи подчёркивает, что использование принципов народной педагогики в воспитании и обучении, закономерно, так как национальная традиция воспитания остается одним из главных условий возрождения национальных традиций в целом. Автор делает вывод о том, что этнопедагогизация актуализирует исторический опыт воспитания и традиционного педагогического знания. Выраженный в теоретических работах, этот опыт может стать базисом современных моделей образования и инновационных педагогических концепций. Этот опыт способствует лучшему выявлению содержания образования, определению основных направлений его развития, средств и методов непрерывного духовного совершенствования и обновления общества.

**Ключевые слова:** толерантное сознание, этнопедагогика, традиции и обычаи.

Социокультурная ситуация в России показывает, что на развитие толерантности у молодёжи в многонациональной среде одновременно оказывают влияние несколько факторов: интенсификация миграционных процессов; неравномерность социально-экономического развития регионов; усиление процессов международной интеграции; экспансия средств массовой информации. Преодоление этих явлений требует изменения традиционных форм обучения и воспитания, обновления и обогащения содержания учебных программ в образовательных организациях за счёт внесения поликультурной составляющей (примером могут служить различные интегративные программы).

Анализ исследований по проблеме показал, что «одной из перспективных в данном контексте образовательных тенденций представляется использование элементов этнической педагогики в учебно-воспитательном процессе в образовательных учреждениях, обеспечивающее механизм трансляции этнического наследия новым поколениям, с одной стороны, а с другой – позволяющее учитывать и интеграционные процессы современной общественной ситуации» [1, с. 15].

К исследованию проблем развития образования в национальных республиках обращены диссертации, основные положения которых также учтены при разработке авторской концепции развития толерантного сознания молодёжи многонационального региона (Ш.М. Арсалиев, Б.А. Багдасарян, К.И. Бузарова, А.Х. Галазова, З.М. Магомедовой, Ш.А. Мирзоева, А.И. Мусукаева, М.У. Умарова и др.). Как показывает анализ исследований, внедрение программ по этнопедагогике позволяет оптимально и комплексно решать задачи кросс-культурного образования, формирования культуры межнациональных отношений и осуществления конструктивного межкультурного диалога, и, как следствие, оказывает значительное позитивное влияние на процесс развития толерантного сознания и становления толерантной позиции растущего человека.

Результаты анализа опыта педагогов дополнительного образования, учителей доказывают, что получение знаний о народной культуре, самостоятельная творческая деятельность учащихся, в которой они опираются на образы народного искусства, способствуют выработке чувства общности, включает личность в историю, в систему взаимоотношений и ощущений людей прошлого, сближает с природной средой, помогает осознать единство с миром; обеспечивает условия для более «мягкой» социально-культурной адаптации учащихся к условиям современной жизни народа и осознанию себя при этом полноправным представителем определенной национальной культуры.

Анализ исследований доказал, что в ситуации такого расширения социокультурного пространства происходит также значительная активизация творческого потенциала и, как следствие, самосознания учащегося, так как сознательное Я человека, как считают исследователи, не может пройти мимо исторической памяти и большого опыта человечества, поэтому «при всей ценности образцов классического искусства развитие общекультурного, общеэстетического сознания и самосознания нуждается в обращении к смысловым и ценностным моделям мира в разных слоях и формах культуры, в том числе и народной, национальной. А это означает возможность и необходимость их поиска и раскрытия. Только это обеспечит становление полноценных мировоззренческих и культурных ориентаций» [2; 3].

Учёными выделены основные позиции этнопедагогизации образовательного процесса, которые включают:

- создание теоретически обоснованной дидактической системы, где должны быть достаточно полно представлены в содержании образования взаимоотношения этносферы (Л.Н. Гумилев) и человека [4];
- разработку педагогических моделей, в которых реализуются принципы взаимодействия учреждения образования и культуры с этносоциумом и этническими диаспорами; обучение родному языку, музыкальной, эстетической, художественной культуре, истории, традициям на основе приобщения к духовным ценностям своего народа как органичной неотъемлемой части духовной культуры мира; использование педагогических технологий развития у учащихся потребности в приобретении знаний об этнокультурных ценностях других народов;
- создание условий для усвоения национальных обычаев в процессе проведения праздников, имеющих историческую ценность для каждого этноса и всех народов в целом (М.Г. Тайчинов, В.Д. Шадриков и др.).

Рождение этнопедагогики как особой отрасли педагогических знаний связано с именем К.Д. Ушинского, обратившегося к традициям народной педагогики. Великий отечественный педагог писал: «Ясно, что основная идея народного образования есть, прежде всего, идея психологическая... Если бы мы взяли на себя труд извлечь ту основную идею, на которой покоится народное воспитание в той или иной стране Западной Европы, то пришли бы, может быть, к неожиданному для нас заключению: мы убедились бы, что воспитательные идеи каждого народа проникнуты до того, что невозможно и подумать перенести их на чужую почву...» [5, с. 44].

Этот подход был доказательно обоснован ученым в результате определения трех важнейших факторов значимости народной педагогики для развития общества:

1. «Воспитательные идеи каждого народа проникнуты национальностью более, чем что-либо другое»;
2. «...В душе человека черта национальности коренится глубже всех прочих»;
3. «У каждого народа своя особенная национальная система воспитания».

Высокий уровень развития толерантного сознания педагога и его этнопедагогической культуры являются яркими показателями и уровня общекультурной подготовки, и уровня развития нравственно-этических ценностей в целом, и уровня профессионально-педагогической культуры.

В ходе реализации педагогической модели развития толерантного сознания мы опираемся на два основных направления в осуществлении принципов этнопедагогизации:

1) изучение культуры и искусства народа через сравнение и нахождение связей, отличий с культурами и искусством других народов, через гармонизацию регионального и исторического компонентов предполагает соотнесение культуры изучаемой эпохи с культурами других времён и современностью, когда на примере опыта прошлой культуры учащиеся могут освоить не только систему ценностей предков, но и ее связь с современностью.

2) целостный подход к обучению, включая опору на традиции народной педагогики и народной культуры, личностно-ориентированный подход на основе учета индивидуальных и возрастных особенностей учащихся, их потребностей и интересов, создание условий для их творческого развития, самовыражения и самореализации.

Следовательно, можно заключить, что организация учебно-воспитательного процесса в контексте этнопедагогизации позволяет объединить и гармонизировать современные передовые теории в области педагогики и психологии, достижения в области искусствознания и культурологии. Так происходит становление личности, подлинного носителя культуры, «реализатора верховных ценностей путем культивирования высших человеческих достоинств» (М. Хайдеггер), способного воспроизводить, развивать и передавать культуру, воспринятую не изолированно, а через взаимодействие с культурами других народов.

Этнопедагогизация учебно-воспитательного процесса является основой для эффективной реализации адаптивной модели школы. В современной школе особенно активно работает блок дополнительного образования – в течение многих лет на её базе многих школ Республики Дагестан действуют детские школы ис-

кусств, в которых работают различные отделения: музыкальное, изобразительное, хореографическое и декоративно-прикладное. На занятиях в школе искусств акцент делается на интеграции изучения русского народного искусства и искусства народов мира. Также педагоги считают одной из важнейших задач – приобщение учащихся к ценностям мировой культуры. Анализ деятельности школы за последние годы свидетельствует о повышении интереса учащихся к традициям: так, например, все больше школьников интересуются историей своего рода, участвуют в проектах по изучению и сохранению традиций, культуры своего народа, народов населяющих Дагестан.

С нашей точки зрения, особое внимание следует уделять целенаправленной этнопедагогизации в высших учебных заведениях, в которых проходят подготовку будущие учителя и педагоги дополнительного образования, которые являются трансляторами основных нравственных и этических ценностей в среде учащейся молодёжи. Так, в Дагестанском государственном педагогическом университете этнопедагогизация осуществляется через активное приобщение студентов к педагогическим ценностям народов Дагестана, изучая специально введенный курс «Культура и традиции народов Дагестана».

Обобщая рассмотрение потенциала этнопедагогики в процессе развития толерантного сознания учащейся молодёжи, можно заключить, что основной воспитательный вектор этой современной тенденции образования определяется представлением о том, что подлинная основа для межнационального взаимодействия и конструктивного сотрудничества в поликультурном мире может возникнуть только в условиях раскрытия духовно-нравственного потенциала каждой нации, обмена социокультурным опытом и достижениями художественного творчества. Таким образом, как отмечается в нашем диссертационном исследовании, система образования в многонациональном регионе призвана создавать условия для формирования человека, способного к активной жизнедеятельности в поликультурной среде. Следовательно, ориентация на использование принципов народной педагогики, закономерна, так как национальная традиция воспитания остается одним из главных условий возрождения национальных традиций в целом. Этнопедагогизация актуализирует исторический опыт воспитания и традиционного педагогического знания. Выраженный в теоретических работах, этот опыт может стать базисом современных моделей образования и инновационных педагогических концепций. Этот опыт способствует лучшему выявлению содержания образования, определению основных направлений его развития, средств и методов непрерывного духовного совершенствования и обновления общества.

#### Библиографический список

1. Абдуразакова Д.М. *Теоретико-методологические основы деятельности учреждений культуры и образования в развитии толерантного сознания молодёжи многонационального региона*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2009.
2. Баишева М.И. *Приобщение студентов – будущих учителей к ценностям устного народного творчества*. Available at: <http://conf-vlad.narod.ru/43.html>
3. Рогова Р.М. и др. *Становление самосознания личности школьника*. Москва, 2003.
4. Гумилёв Л.Н., Иванов К.П. *Этносфера и Космос. Материалы Второго Всесоюзного совещания по космической антропологии*. Москва, 1984: 211 – 220.
5. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения Н.И. Пирогова. *Педагогические сочинения*: в 6 т. Москва, 1988; Т. 2: 158.

#### References

1. Abdurazakova D.M. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy deyatel'nosti uchrezhdenij kul'tury i obrazovaniya v razviti tolerantnogo soznaniya molodezhi mnogonacional'nogo regiona*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2009.
2. Baisheva M.I. *Priobshchenie studentov – buduschih uchitelej k cennostyam ustnogo narodnogo tvorchestva*. Available at: <http://conf-vlad.narod.ru/43.html>
3. Rogova R.M. i dr. *Stanovlenie samosoznaniya lichnosti shkol'nika*. Moskva, 2003.
4. Gumilev L.N., Ivanov K.P. *Etnosfera i Kosmos. Materialy Vtorogo Vsesoyuznogo soveschaniya po kosmicheskoy antropo`ekologii*. Moskva, 1984: 211 – 220.
5. Ushinskij K.D. *Pedagogicheskie sochineniya N.I. Pirogova. Pedagogicheskie sochineniya*: v 6 t. Moskva, 1988; T. 2: 158.

Статья поступила в редакцию 01.10.17

УДК 37

**Abdurazakova D.M.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: [timop2012@mail.ru](mailto:timop2012@mail.ru)  
**Gamidov M.K.**, MA student, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: [timop2012@mail.ru](mailto:timop2012@mail.ru)

**TECHNOLOGY OF ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES OF STUDENTS.** The article states the urgency of a problem to organize extracurricular independent work of students according to the necessities of today's time. The technology of the organization of extracurricular independent work of trainees (information technology, technology of critical thinking), technologies

of the organization of group interaction (working in small groups, discussion, brainstorming), the context-based training that support the preparation of future teachers help to solve professional tasks. An indicator of the effectiveness of the use of these technologies is the development of students' communicative qualities, relations of cooperation and tolerance.

**Key words:** out-of-class independent work of students, educational process, pedagogical technologies.

**Д.М. Абдуразакова**, д-р пед. наук, проф. ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: timor2012@mail.ru

**М.К. Гамидов**, магистрант ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», E-mail: timor2012@mail.ru

## ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье обосновывается актуальность проблемы организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов. Рассмотрены технологии организации внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся (информационные технологии, технологии критического мышления); технологии организации группового взаимодействия (работа в малых группах, дискуссии, мозговой штурм), технологии контекстного обучения, способствующие подготовке будущих педагогов к решению профессиональных задач. Показателем эффективности использования указанных технологий является развитие у студентов коммуникативных качеств, отношений сотрудничества и толерантности.

**Ключевые слова:** внеаудиторная самостоятельная работа студентов, образовательный процесс, педагогические технологии.

В современной социокультурной ситуации важной задачей в образовательном процессе вуза становится поиск эффективных механизмов, технологий для целенаправленного и планомерного развития внеаудиторной работы со студентами.

В новых условиях обучения увеличивается значимость и объем самостоятельной работы студентов, появляются новые формы и виды самостоятельной работы. Она включает в себя внеаудиторную работу по дисциплине, научно-исследовательскую работу, деятельность во время педагогической, культурно-просветительской практики. Анализ теории и практики организации внеаудиторной самостоятельной работы будущего педагога показал, что она представляет собой совокупность практико-ориентированных занятий, где студенты выступают в качестве субъектов деятельности в соответствии с собственным интересом.

Различные аспекты внеаудиторной деятельности в своих исследованиях раскрывают В.А. Андрусенко (принципы внеаудиторной работы, особенности выбора форм и методов), Г.А. Гордилова, Т.Б. Жулий, Р.Б. Сабитов (специфика учебной и внеаудиторной работы со студентами); А.И. Норец (возможности внеаудиторной деятельности для формирования социально активной личности студентов вуза).

В.М. Попова рассматривает внеаудиторную деятельность студентов, как расширение жизненного пространства, в рамках студент получает возможность приобретения социального и личного значимого опыта, как синтеза умений и навыков, знаний, способов деятельности и мышления, стереотипов и поведения, интериоризованных жизненных смыслов и социальных установок, запечатленных ощущений и переживаний [1].

В данном контексте внеаудиторная деятельность студентов выступает как регулируемый, но вместе с тем педагогически организуемый процесс. Главной задачей в организации внеаудиторной деятельности мы определили обогащение опыта студентов и на этой основе формирование у них профессионально-значимых качеств. Спецификой организации внеаудиторной работы студентов является: интеграция учебной и научно-исследовательской деятельности; интенсификация и индивидуализация образовательного процесса в вузе; изменение характера взаимодействия студентов и преподавателей; смена образовательных технологий, форм, методов организации, состоящих в сопровождении студентов при выполнении самостоятельной работы, в оказании им помощи.

Следует отметить, что к технологиям, которые используются в организации самостоятельной работы студентов вне аудитории, предъявляются следующие требования: они должны способствовать организации самостоятельной деятельности студентов по освоению содержания образования, поскольку деятельность является содержанием образования; технологии должны способствовать включению студентов в различные виды деятельности (проектной, творческой, научно-исследовательской); технологии работы с различными источниками информации (информационные технологии, технология критического мышления); технологии организации группового взаимодействия (работа в малых группах, дискуссии, мозговой штурм), так как важно развивать у студентов коммуникативные качества и отношение сотрудничества, толерантности; технологии познавательной деятельности

и контекстного обучения, позволяющие решать профессиональные задачи.

В самостоятельной работе с текстами, с информацией чаще всего используется технология критического мышления. Самостоятельная внеаудиторная работа с использованием указанной технологии позволяет развивать у студентов мыслительную деятельность, являющуюся ведущей в научно-исследовательской работе. Критическое мышление развивает и такие качества у студентов, как ответственность за сделанный выбор, толерантность в совместной деятельности; умение анализировать и делать самостоятельные выводы, предвидеть последствия принятых решений. Основу технологии критического мышления составляют три стадии: вызов – осмысление – рефлексия, которые дают студентам возможность самим определять цели обучения, осуществлять поиск информации, размышлять о том, что они узнали. Технология кейс-стади позволяет решать реальные профессиональные ситуации. Этот метод учит студентов видеть проблему, понимать и использовать идею ситуации; анализировать ее; выбирать оптимальный вариант решения; составлять план его осуществления; развивать мотивацию; развивать коммуникативные навыки и умения; передает обобщенный опыт, помогает принять мнение других.

Алгоритмом создания профессиональных ситуаций является: определение того раздела учебной дисциплины, которому посвящена ситуация, описывающая проблему; формулировка цели и задач; определение проблемы ситуации и создание обобщенной модели; анализ источников и сбор информации для решения ситуации; выбор техник и методов работы; определение желаемого результата; апробация в процессе обучения [2]. Технология применения мозгового штурма в организации внеаудиторной самостоятельной деятельности студентов позволяет стимулировать активность и рефлексивное мышление; способствует становлению коммуникативных и социально значимых качеств у будущего педагога. Эффективность данной технологии зависит от обеспечения сотрудничества и критики на этапе генерирования идей. Метод мозгового штурма проводится в три этапа: подготовительный; генерирование идей; анализ и оценка наработанных идей. Описанные выше и другие технологии используются в работе проблемной группы «Трудный подросток», созданный на факультете права ФГБОУ «ДГПУ». На одном из заседаний, членам проблемной группы было предложено анализировать международный документ «Конвенция ООН о правах ребенка», используя метод мозгового штурма.

Группа была разделена на три подгруппы, каждая из которых представила результат в виде таблицы. Студенты сгруппировали идеи по защите прав ребенка, классифицировали их в соответствии с основаниями, выделенными в документе; объяснили причины возникновения необходимости принятия такого документа; показали связь Конвенции ООН о правах детей с другими международными и отечественными документами по защите прав человека и детей; сформулировали некоторые проблемы, существующие в реализации Конвенции с обоснованием своих предложений по их решению; оценили значимость принятия и реализации данного документа для нашей страны и для целого человечества.

В продолжение изучаемой темы в рамках учебной дисциплины «Конституционное право», члены проблемной группы организовали дискуссию на тему «Право на образование: миф или реальность». Использование дискуссии во внеаудиторной работе студентов способствует выработке таких навыков, как уважительное отношение к различным точкам зрения, способность договариваться, умение актуализировать имеющиеся по проблеме знания, умение слушать.

Образовательными результатами использования различных технологий в организации внеаудиторной деятельности студен-

тов являются: приобретение студентами социальных знаний, формирование позитивных отношений студента к традиционным и общечеловеческим ценностям; получение опыта самостоятельного социального действия [3 – 6].

Таким образом, использование совокупности педагогических технологий в организации внеаудиторной деятельности с целью формирования профессионально значимых качеств у студентов (активность, самостоятельность, толерантность и др.) позволяет совершенствовать их подготовку к будущей профессиональной деятельности.

#### Библиографический список

1. Попова В.И. *Внеаудиторная деятельность студентов: теория и социально-педагогическая практика*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Оренбург, 2003.
2. Якушкина Л.П. *Технологии организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов в вузе*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Орёл, 2007.
3. *Организация самостоятельной работы в магистратуре*: методическое пособие. Составители: Л.К. Боровик, Е.Н. Глубоков. Санкт-Петербург, 2009.
4. Абдуразакова Д.М. Потенциал гуманитарных дисциплин в воспитании толерантности учащихся. *Известия Южного федерального университета*. Педагогические науки. 2009; 1: 73 – 80.
5. Абдуразакова Д.М. Влияние коллективной творческой деятельности на развитие толерантного сознания молодёжи. *Педагогическое образование и наука*. 2013; 1: 128 – 132.
6. Абдуразакова Д.М., Абдуразакова А.Н. Социокультурные условия развития толерантного сознания современной учащейся молодёжи: проблемы и приоритетные направления. *Сибирский педагогический журнал*. 2011; 8: 202 – 209.

#### References

1. Popova V.I. *Vneauditornaya deyatel'nost' studentov: teoriya i social'no-pedagogicheskaya praktika*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Orenburg, 2003.
2. Yakushkina L.P. *Tehnologii organizacii vneauditornoj samostoyatel'noj raboty studentov v vuze*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Orel, 2007.
3. *Organizaciya samostoyatel'noj raboty v magistrature*: metodicheskoe posobie. Sostaviteli: L.K. Borovik, E.N. Glubokov. Sankt-Peterburg, 2009.
4. Abdurazakova D.M. Potencial gumanitarnyh disciplin v vospitanii tolerantnosti uchashchisya. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta*. Pedagogicheskie nauki. 2009; 1: 73 – 80.
5. Abdurazakova D.M. Vliyanie kolektivnoj tvorcheskoj deyatel'nosti na razvitie tolerantnogo soznaniya molodezhi. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2013; 1: 128 – 132.
6. Abdurazakova D.M., Abdurazakova A.N. Sociokul'turnye usloviya razvitiya tolerantnogo soznaniya sovremennoj uchashchejsya molodezhi: problemy i prioritetnye napravleniya. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2011; 8: 202 – 209.

Статья поступила в редакцию 15.09.17

УДК 378

**Abramova V.U.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: vera.jurievna@mail.ru

**Elizarova I.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: elizarovairinasergeevna@gmail.com

**METHODICAL PREPARATION OF STUDENTS OF APPLIED BACCALAUREATE FOR WORK IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION IN THE FIELD OF LIFE SAFETY.** The article describes the experience of methodical education of students of applied bachelor's degree in the field of safety of vital activity at the *Herzen State Pedagogical University of Russia* and how it works in the system of additional education. The paper describes the contents of the course on the choice of "Technologies and methods of teaching life safety in supplementary education", which reveals the main provisions of the organization of the supplementary education system for the safety of life and the possibility of students designing educational programs for life safety for institutions of additional education.

**Key words:** applied bachelor degree, education in the field of life safety, additional education, methodical training of bachelors of education in the field of life safety.

**В.Ю. Абрамова**, канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена г. Санкт-Петербург, E-mail: vera.jurievna@mail.ru

**И.С. Елизарова**, канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена г. Санкт-Петербург, E-mail: elizarovairinasergeevna@gmail.com

## МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПРИКЛАДНОГО БАКАЛАВРИАТА К РАБОТЕ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается опыт методической подготовки студентов прикладного бакалавриата в области безопасности жизнедеятельности Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена к работе в системе дополнительного образования. Описывается содержание курса по выбору «Технологии и методика обучения безопасности жизнедеятельности в дополнительном образовании» которое раскрывает основные положения организации системы дополнительного образования по безопасности жизнедеятельности и возможности проектирования студентами образовательных программ по безопасности жизнедеятельности для учреждений дополнительного образования.

**Ключевые слова:** прикладной бакалавриат, образование в области безопасности жизнедеятельности, дополнительное образование, методическая подготовка бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности.

На современном этапе развития педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности остро встает вопрос о подготовке педагога, владеющего не только знаниями и умениями для реализации образовательных программ, обладающего коммуникативными качествами и использующего в своей деятельности разнообразные методы, приемы и технологии обучения и воспитания, но и способного осуществлять самообразование и проектировать дальнейший образовательный маршрут и профессиональную карьеру. ФГОС ВО определяет требования к дополнительным профессиональным модулям вариативной части ОПОП, акцентируя внимание на формировании практико-ориентированных знаний, умений, навыков и компетенций в предметных областях.

В ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» на протяжении 3 лет ведётся подготовка студентов прикладного бакалавриата по профилю «Образование в области безопасности жизнедеятельности». Методическая подготовка студентов прикладного бакалавриата кроме дисциплины базовой части «Методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности» (2-3 курс) осуществляется в системе курсов по выбору: на втором курсе – «Технологии и методика обучения безопасности жизнедеятельности в дополнительном образовании», «Взаимодействие учреждений дополнительного образования с общеобразовательными учреждениями в области безопасности жизнедеятельности»; на третьем курсе – «Организация и содержание профильного обучения в области безопасности жизнедеятельности», «Организация массовой работы в области безопасности жизнедеятельности»; на 4 курсе – «Организация самостоятельной работы учащихся в области безопасности жизнедеятельности», «Экологическая безопасность образовательного учреждения», «Основы методической работы преподавателя-организатора безопасности жизнедеятельности». Благодаря системе представленных курсов вариативной части, реализуется возможность индивидуального выбора, позволяющего получить практико-ориентированные знания, умения и компетенции методической направленности, позволяющие осуществлять различные виды профессиональной деятельности (педагогическую и проектную) в образовательных учреждениях различных типов и уровней.

Рассмотрим реализацию методической составляющей подготовки прикладных бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности на примере курса по выбору «Технологии и методика обучения безопасности жизнедеятельности в дополнительном образовании». Введение данного курса обусловлено реализацией ФГОС ОО и развитием системы учреждений дополнительного образования в предметных областях. В нормативно-правовых документах «Концепция развития дополнительного образования детей», подчеркивается необходимость внедрения стандарта педагога дополнительного образования, выявление требований к уровню подготовки работников сферы дополнительного образования, привлечения в сферу дополнительного образования молодых специалистов [1].

С целью определения потребностей населения в дополнительном образовании, оценки его удовлетворенности спектром и качеством услуг дополнительного образования детей с последующей разработкой курса по выбору для студентов прикладного бакалавриата сотрудниками кафедры методики обучения безопасности жизнедеятельности было разработано и проведено исследование на базе отделения дополнительного образования детей «Северное сияние», которое является структурным подразделением Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения школы № 102 Выборгского района г. Санкт-Петербурга. ВОДОД «Северное сияние» – 600 обучающихся, в исследовании приняли участие 170 обучающихся разных объединений, что составляет 25,5% от общего числа обучающихся и 120 родителей обучающихся, всего 290 респондента.

В результате проведенного исследования выявлена степень удовлетворенности населения услугами, оказываемыми ГОБУ школы № 102 ОДОД «Северное сияние», соответствие запросам и ожиданиям потребителей: родителей и обучающихся, вовлеченность потребителей услуг системы дополнительного образования (прежде всего, родителей) в деятельность ОДОД. В результате обработки полученных данных и анализа результатов определены: оценка наиболее востребованных направлений, в том числе с учетом финансовой составляющей (бюджетная / платная основа обучения), эффективность реализуемых образовательных программ, необходимость внесения корректировок, сформированы предложения в Программу развития ОДОД

«Северное сияние». Анкетный опрос проводился в марте-апреле 2016 года. Основу выборочной совокупности составили родители детей, посещающих творческие объединения ОДОД «Северное сияние» и обучающиеся старше 12 лет. В ходе исследования было опрошено 120 обучающихся, получающих дополнительные образовательные услуги, и 170 родителей обучающихся, 20,1% из которых мужчины и 79,9% женщины. Большинство опрошенных родителей имеют высшее образование – 65%, неполное высшее – 2,5%, среднее специальное – 27,5% и 3,3% – среднее образование (общее).

Самый высокий процент выпадает на родителей, возраст детей которых составляет 6-10 лет – 55,8% и 11-14 лет – 38,3%, менее активными оказались родители старших школьников – 5,8%. Многодетных семей среди опрошенных – 20,8%, что на 9% выше общегородских показателей. В основном представлены семьи с одним ребёнком – 46,7% (на 7,3% выше среднего показателя по городу) или двумя детьми – 38,3%.

Среди обучающихся в исследовании приняли участие 109 мальчика (64,1%) и 61 девочка (35,9%), что в целом совпадает со средними показателями по городу, из них 16,5% – обучающиеся 12 лет, 1,8% – обучающиеся 14 лет, 5,9% – обучающиеся 13 лет и 2,9% – обучающиеся 15 лет и 38,8% – обучающиеся 16 лет, 30% – обучающиеся 17 лет. Следует отметить наибольшую активность обучающихся возрастом 16 лет.

Анализ результатов исследования выявил:

1. Значимыми факторами выбора объединения в ГОБУ школы № 102 ОДОД «Северное сияние» выступают:

- Для родителей: «Учреждение расположено близко к дому» (13,4%), «Желание развить способности и раскрыть творческий потенциал ребёнка» (9,9%), «Деятельность учреждения соответствует интересам и потребностям моего ребёнка» (8,5%);

- Для обучающихся: «Развить свои способности» (20,4%), «Научиться какой-либо конкретной деятельности» (17,6%), «Узнать новое и интересное» (14,5%).

2. Степень удовлетворенности родителей и обучающихся качеством образовательных услуг:

- 57,6% обучающихся высоко оценивают свои образовательные результаты;

- 83,8% родителей отмечают удовлетворенность качеством образовательных услуг, предоставляемых ГОБУ школа № 102 ОДОД «Северное сияние».

3. Степень включенности родителей в образовательный процесс: 62,4% регулярно посещают текущие мероприятия колледжа.

4. Уровень психологической комфортности образовательного процесса:

- 75,5% обучающихся высоко оценивают свои результаты и в случае трудностей охотно обращаются к педагогу;

- организацией комфортной и безопасной для ребёнка образовательной среды в учреждении удовлетворены 89,4 % опрошенных родителей;

5. Степень востребованности тех или иных творческих объединений: значимых различий в факторах выбора пользователями услуг системы дополнительного образования того или иного творческого объединения действующего в ГОБУ школа № 102 ОДОД «Северное сияние» установлено не было.

Резюмируя вышеизложенное, следует отметить, что значимыми факторами выбора кружка, клуба, секции выступают: интерес ребёнка; удобное расположение к дому; наличие высокопрофессионального педагога. Готовность к платным образовательным услугам у родительской обществу низкая, а у части родителей нет такой возможности. Родители самым высоким образом оценивают качество образования их детей; демонстрируют высокий уровень удовлетворенности по всем измеряемым показателям. Однако следует уделить особое внимание таким факторам как: уровень обеспеченности средствами информатизации, учебно-материальная база учреждения, организация игровых, культурных и досуговых программ, организация сотрудничества с родителями. Уровень удовлетворенности родителей при ответе на вопросы, связанные с этими пунктами ниже, чем с другими показателями удовлетворенности.

Необходимо отметить, что полученные данные имеют высокую значимость для разработки дисциплины «Технологии и методика обучения безопасности жизнедеятельности в дополнительном образовании». Планируемым результатом обучения данной дисциплины является готовность бакалавров проектировать и реализовывать образовательные программы в учреж-

дениях системы дополнительного образования, использовать современные педагогические технологии с учетом особенностей образовательного процесса, задач воспитания и развития личности. Среди профессиональных задач, которые необходимо решать бакалаврам в дополнительном образовании выделяются следующие: осуществление обучения, воспитания и развития ребенка; создание условий для развития личности ребенка; развитие мотивации личности ребенка к познанию и творчеству; обеспечение эмоционального благополучия ребенка; приобщение к общечеловеческим ценностям; профилактика асоциального поведения и формирование здорового образа жизни; создание условий для самореализации и самоопределения ребенка.

Содержание программы курса «Технологии и методика обучения безопасности жизнедеятельности в дополнительном образовании» реализует несколько компонентов методической деятельности бакалавров: теоретико-методический; практико-ориентированный; средства и формы реализации; образовательный результат [2]. На изучение дисциплины «Технологии и методика обучения безопасности жизнедеятельности в дополнительном образовании» отводится 5 кредитов – 180 часов (26 часов лекционные занятия; 46 часов практические занятия; 108 часов самостоятельная работа).

Содержание лекционного материала позволяет студентам овладеть теоретическими основами организации и проведения занятий по безопасности жизнедеятельности в учреждениях дополнительного образования. Акцентируем внимание на некоторых разделах, изучаемых в рамках курса по выбору.

Обоснование актуальности дополнительного образования детей, цели и задач системы дополнительного образования, принципов и подходов организации дополнительного образования осуществляется в разделе «Цели, задачи и принципы дополнительного образования в области безопасности жизнедеятельности». Студенты знакомятся с основными методологическими подходами, определяющими приоритеты в сфере дополнительного образования:

- *гуманистический подход*, рассматривающий человека как высшую ценность, его право на свободу, развитие;
- *аксиологический подход*, определяющий образование как ценностное самоопределение личности;
- *деятельностный подход*, рассматривающий процесс формирования личности через активную предметную деятельность;
- *культурологический подход*, отражающий богатство общечеловеческой и национальной культуры;
- *компетентностный подход*, обосновывающий образование как формирование базовых жизненных компетенций личности (интеллектуальных, социальных, художественно-эстетических, операционно-технологических, физических) и др.

Методологические подходы преобразуются в принципы, которые необходимо учитывать при организации дополнительного образования: *принцип индивидуализации* (создание условий для свободной реализации ребенка); *принцип преемственности и непрерывности* (построение образовательного процесса как совокупность последовательных образовательных воздействий на личность ребенка); *принцип гуманизации* (создание психологически комфортной атмосферы развития ребенка, развитие творчества, права выбора и равных условий для образования детей); *принцип единства обучения, воспитания и развития*; *принцип интегративности*; *принцип вариативности* и др. [3].

В современных условиях запрос на дополнительное образование детей определяется общественной потребностью, что подтвердило исследование проведенного на базе ОДОД «Северное сияние». В связи с этим студенты знакомятся с понятием «социальный заказ», его структурой. Структура социального заказа на дополнительное образование включает в себя следующие компоненты: государственный заказ (заказ на личность воспитанника; на деятельность учреждения; на педагогические кадры); общественный заказ; заказ личности.

Обращения студентов к нормативно-правовой базе регулирования дополнительного образования происходит в разделе «Нормативно-правовая база профессиональной деятельности педагога дополнительного образования». Законодательное и нормативно-правовое регулирование состоит из уровней, имеет иерархию и самостоятельные компоненты. В нормативно-правовых документах по представлению дополнительного образования детей закреплены основные целевые ориентиры. На практических занятиях студенты изучают Федеральный закон «О дополнительном образовании», обеспечивающий право на

дополнительное образование и определяющий государственную политику, гарантии и отношения в области дополнительного образования. Знакомясь с документом «Концепция развития дополнительного образования детей», студенты отмечают, что дополнительное образование расширяет возможности ребенка в определении стратегии индивидуального развития, его социализации и самоопределении. Обращают внимание на преимущественные аспекты дополнительного образования: вариативность образовательных программ; добровольность выбора в соответствии с интересами; возможность выбора режима и темпа освоения программы; выстраивание индивидуального образовательного маршрута; тесная связь с практикой.

С основными этапами развития дополнительного общего российского образования студенты знакомятся в разделе «История становления и развития системы дополнительного образования детей». Анализируя динамику развития внешкольного образования и его переход в дополнительное образование, студенты рассматривают цели, задачи, принципы, функции, направления работы, различные типы учреждений каждого этапа.

Одним из ключевых разделов данного курса является «Содержание методической работы педагога дополнительного образования в области БЖ», в котором раскрывается структура педагогической деятельности педагога дополнительного образования, содержащая следующие компоненты: *проектировочный*, включающий умения применять разные критерии отбора содержания и методику обучения безопасности жизнедеятельности в учреждениях дополнительного образования; *конструктивный*, требующий умения методически грамотно выстроить свою работу как специалиста образования в области безопасности жизнедеятельности в системе дополнительного образования; *коммуникативный*, обусловленный умением устанавливать отношения сотрудничества с обучающимися, коллегами и родителями; *гностический*, содержащий умение анализировать деятельность учащихся, коллег, собственную деятельность.

На современном этапе необходимым условием для повышения качества дополнительного образования детей является обновление содержания за счет многообразия отечественных образовательных программ [4; 5]. Содержание дополнительных образовательных программ ориентировано на создание условий для личностного развития ребенка, позитивной социализации и профессионального самоопределения, обеспечение духовно-нравственного, гражданского, патриотического воспитания, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни. Студенты знакомятся с классификацией образовательных программ дополнительного образования в области безопасности жизнедеятельности: функционального назначения; уровня освоения; направленности деятельности; тематической направленности; уровня подготовленности учащихся. Отмечается, что образовательные программы учреждений дополнительного образования должны отвечать образовательным потребностям ребенка, направленным на его саморазвитие, и строится на следующих основаниях: свобода выбора образовательных программ и режима их освоения; соответствие возрастным и индивидуальным особенностям детей; вариативность и модульность содержания образовательных программ; ориентация на метапредметные и личностные результаты образования.

Проектирование образовательной программы по безопасности жизнедеятельности дополнительного образования осуществляется студентами на практических занятиях и в ходе самостоятельной работы. Прежде всего, студенты отмечают, что образовательная программа является нормативным документом, в котором отражены целевые установки курса, объем, содержание, логика построения, особенности используемых методов и технологий. Кроме того, они знакомятся с общими требованиями к образовательной программе, функциями, типами программ и общей структурой. На основании методических требований к образовательной программе студенты разрабатывают проект программы по безопасности жизнедеятельности дополнительного образования. Данные проекты они представляют и защищают на итоговом занятии.

По завершении изучения данного курса было проведено анкетирование, по результатам которого можно сделать вывод, что большинство студентов положительно настроены к возможности в дальнейшем своего трудоустройства в учреждениях дополнительного образования, при этом отмечают тот факт, что учреждения дополнительного образования дают большую возможность для их личностной и профессиональной самореализации.

Представленные разделы курса по выбору «Технологии и методика обучения безопасности жизнедеятельности в дополнительном образовании» способствует решению профессиональных задач в соответствии с видами профессиональной деятельности бакалавров:

в области педагогической деятельности:

- организация обучения и воспитания в области безопасности жизнедеятельности с применением технологий, отражающих специфику предметной области;
- организация взаимодействия с учреждениями общего и дополнительного образования для решения профессиональных задач;
- использование возможностей образовательной среды учреждений дополнительного образования для развития способностей обучающихся;

в области проектной деятельности:

- изучение потребностей, достижений обучающихся в области безопасности жизнедеятельности дополнительного образования на основе полученных результатов;
- разработка и реализация программ дополнительного образования в области безопасности жизнедеятельности;
- разработка конспектов занятий, с учетом комплексного использования форм, методов и средств обучения и воспитания.

Следовательно, методическая подготовка прикладных бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности, реализуемая через курсы по выбору способствует формированию профессиональной деятельности студентов и позволяет подготовить педагога с учетом реальных потребностей системы образования.

#### Библиографический список

1. Концепция развития дополнительного образования детей. Распоряжение правительства РФ от 4.09.2014. № 1726-р. Москва.
2. Абрамова В.Ю., Авдеева Н.В. Методические аспекты подготовки специалистов образования в области безопасности жизнедеятельности к реализации программ дополнительного образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 3 (52):78 – 80.
3. Попова Р.И., Силакова О.В. Методическая подготовка магистров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; 5 (30): 63 – 66.
4. Киселева Э.М., Попова Р.И. Структурно-содержательная характеристика вариативного модуля подготовки магистров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности. *Известия Южного федерального университета*. Педагогические науки. 2012; 5: 151 – 158.
5. Попова Р.И. Аспекты методической подготовки магистров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2012; 11 (126): 54 – 58.

#### References

1. *Konceptsiya razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detej*. Rasporyazhenie pravitel'stva RF ot 4.09.2014. № 1726-r. Moskva.
2. Abramova V.Yu., Avdeeva N.V. Metodicheskie aspekty podgotovki specialistov obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti k realizacii programm dopolnitel'nogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 3 (52):78 – 80.
3. Popova R.I., Silakova O.V. Metodicheskaya podgotovka magistrov pedagogicheskogo obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; 5 (30): 63 – 66.
4. Kiseleva E.M., Popova R.I. Strukturno-soderzhatel'naya harakteristika variativnogo modulya podgotovki magistrov pedagogicheskogo obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta*. Pedagogicheskie nauki. 2012; 5: 151 – 158.
5. Popova R.I. Aspekty metodicheskoy podgotovki magistrov pedagogicheskogo obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2012; 11 (126): 54 – 58.

Статья поступила в редакцию 20.09.17

УДК 37

**Akishina E.M.**, Cand. of Art Criticism, Director, Federal State Budget Scientific Institution "Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education" (Moscow, Russia), E-mail: ihorao@mail.ru

**PEDAGOGICAL SUPPORT FOR CREATIVELY GIFTED CHILDREN AND ADOLESCENTS: MODERN METHODS AND PROSPECTS.** The article is dedicated to an actual problem of the gifted children and adolescents revealing and pedagogical support. The author reveals modern methods of creatively gifted children education. The article summarizes the methods of creatively gifted children pedagogical support, which are approved by the staff of the Institute of Art Education and Cultural Studies. Prospects of the giftedness problem studying are considered. The author concludes that among prospects that are most significant for the pedagogical support of gifted children can be distinguished: improvement of quality of preparation of teachers of art and the creation of an effective system of professional development based on the development of the latest trends and technologies of art education; strengthening of inter-sector interaction teaching community and the ministries and agencies on support for creative and gifted young people.

**Key words:** creative giftedness, pedagogical support, methods, educational environment, individual characteristics.

**Е.М. Акишина**, канд. иск., дир. Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», г. Москва, E-mail: ihorao@mail.ru

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ТВОРЧЕСКИ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ: СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Статья посвящена актуальной проблеме выявления и педагогической поддержки одарённых детей и подростков. Автор раскрывает современные методы работы с творчески одарёнными детьми. В статье обобщенно представлены методы педагогического сопровождения творчески одарённых детей, которые были апробированы сотрудниками Института художественного образования и культурологии РАО. Рассмотрены перспективы изучения проблемы одарённости. Автор делает вывод о том, среди перспектив, которые являются наиболее значимыми для педагогического сопровождения творчески одарённых детей, можно выделить: повышение качества подготовки педагогов искусства и создание эффективной системы их профессионального совершенствования на основе освоения новейших тенденций и технологий художественного образования; усиление межотраслевого взаимодействия педагогической общественности и министерств и ведомств по вопросам поддержки творчески одарённой молодежи.

**Ключевые слова:** творческая одарённость, педагогическое сопровождение, методы, образовательная среда, индивидуальные особенности.

Выявление и дальнейшее педагогическое сопровождение творчески одарённых детей – комплексная и во многом противоречивая проблема, требующая тонкого вдумчивого подхода, учитывающего индивидуальные особенности каждого ребёнка, независимо от его возраста.

Ведь мало выявить талант у ребёнка – его нужно постоянно мотивировать на самосовершенствование, развивать качества устойчивости, саморегуляции, рефлексии, поддерживать в адекватной самооценке и готовности к обогащению своего творческого и личного опыта. Безусловно, все это требует значительных педагогических усилий, гибкости, открытости к потребностям одарённого ребёнка в понимании и помощи в сложных ситуациях выбора творческих стратегий, коммуникации и переживании критики. Понятие творческой одарённости впервые было сформулировано в середине XIX века английским психологом Фрэнсисом Гальтоном [1]. Можно сказать, что уже с этого времени в науке существуют две крайние точки зрения. Сторонники одной утверждают, что «все дети являются одарёнными» А их противники, наоборот, убеждены в том, что «одарённые дети встречаются крайне редко».

Действительно, может быть, до уровня одарённого можно развить практически любого здорового ребёнка при условии создания благоприятных условий? Или все же одарённость – это уникальное явление, и требуются специальные диагностики для выявления одарённых детей? Таким образом, в педагогике и психологии вокруг проблемы одарённости образовался целый клубок противоречий, не решаемых однозначно, раз и навсегда.

Психологические аспекты выявления и поддержки одарённости были рассмотрены в трудах Дж. Гилфорда [2], Г. Алдера [3] и др. В отечественной науке проблематика одарённости изучалась Л.С. Выготским [4], Б.М. Тепловым [5], Д.Б. Богоявленской [6], В.Н. Дружининым [7], А.М. Матюшкиным [8], А.А. Мелик-Пашаевым [9], Н.С. Лейтесом [10] и др. Можно выделить также исследования в области физиологии одарённых людей, создания дифференцированной системы обучения одарённого ребёнка (Ю.Э. Гильбух).

Вопросы творческой одарённости изучаются учеными Института художественного образования и культурологии РАО (Н.Н. Фомина [11] и др.). Согласно подходу, выработанному в научных школах Института, творческая одарённость проявляется, прежде всего, в умении человека найти нестандартное решение проблемы, т. е. *выйти за «нормативный» способ поведения*. Но, безусловно, только этого качества мало для того, чтобы признать ребёнка творчески одарённым. В этой связи можно привести известное высказывание Б.М. Телова о том, что одарённость – это «качественно-своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности» [12, с. 129 – 130]. Следовательно, по мнению ученого, одарённость обеспечивает не успех в какой-либо деятельности, а только возможность достижения успеха.

Таким образом, проблема творческой одарённости имеет несколько основных направлений в изучении: это, во-первых, диагностика одарённости, её критерии и индикаторы; во-вторых, аспекты педагогического сопровождения творчески одарённых детей и подростков; в-третьих, поиск новых эффективных методов и технологий организации обучения творчески одарённых детей и подростков, т. е. возможности совершенствования этого процесса. Творческую одарённость, в этом контексте, можно назвать своеобразным фундаментом для становления личности, но при этом требуется продуманная система поддержки одарённого ребёнка с учётом эмоциональных, интеллектуальных, художественных, социальных особенностей ребёнка.

Анализ данных, полученных в практической работе с творчески одарёнными детьми и подростками, свидетельствует о том, что творческая одарённость проявляется прежде всего в мощной мотивации самого ребёнка к самовыражению в самостоятельной художественно-творческой деятельности, в высоком уровне способности к самообучению, в требовательности к полученным результатам, а также в стремлении ставить перед собой или перед своей командой сверхтрудные цели, в настойчивости в процессе их достижения. Многие творчески одарённые дети и подростки – перфекционисты, бесконечно рвущиеся к совершенству – а это значит, ранимые, сложные, закрытые люди. Именно поэтому так важно осознавать, что развитие творчески одарённого ребёнка – это глубоко индивидуальный процесс, требующий вдумчивого участия педагога, способного выстроить траекторию поддержки и сопровождения этого процесса.

Среди методов педагогического сопровождения, выявленных и апробированных в исследованиях сотрудников Института художественного образования и культурологии РАО, можно выделить:

1) Методы, направленные на повышение интереса одарённых детей к освоению избранного вида искусства и мотивации к самостоятельным творческим проявлениям.

Например, в музыкальном образовании подросткам можно предлагать самостоятельно сочинять пьесы на приемы звукоизвлечения небольших музыкальных композиций; на заданный ритм, изученный ранее. Эффективно и использовать задания на импровизацию на пьесы в различных жанрах. Для младших подростков это может быть задание на импровизацию диалогов сказочных персонажей;

2) Методы развития творческих способностей, включая воображение, конвергентное мышление, восприятие, память, интуицию, эмпатию, эмоциональную отзывчивость и т. д.

Так, развивая способности к художественному восприятию цвета, педагог может предложить выполнить задания на создание «абстрактно-ассоциативной композиции». В рамках темы, оперируя основными выразительными средствами композиции, среди которых цвету принадлежит особое значение, обучающиеся должны передать различного характера состояния: физические – как «осозаемые» так и «неосозаемые», явления, эмоциональные состояния. При этом категории, которыми оперирует обучающийся в своей творческой работе – это характеристика цвета, гармония цветовых сочетаний, символичность цвета, эмоциональное восприятие цвета и цветосочетаний.

Отдельно важно сказать о значимости развития эмоциональной отзывчивости у творчески одарённых детей и подростков. В искусстве, как известно, очень важно быть, заразительным, рождать импульс к подлинному переживанию. Только такое восприятие произведения искусства вызывает ощущение насыщенности и полноты жизни, ее событийности, а также дает импульс к дальнейшему творческому развитию, закладывая основу для становления эстетического и культурного опыта.

3) Методы, основанные на принципах полихудожественного подхода и интеграции искусств.

Это направление развивается в Институте художественного образования и культурологии РАО середины 1980-х годов. Сейчас одна из лабораторий носит имя основателя научной школы интегрированного полихудожественного обучения Бориса Петровича Юсова [13].

Полихудожественный подход отличается от так называемой комплексной, межпредметной связи уроков эстетического цикла, где одно искусство иллюстрируется примерами другого. В данном случае важно проследить внутренние, образные, духовные связи слова, звука, цвета, пространства, движения, формы, жеста – на уровне творческого процесса. Взаимодействие искусств – явление многоуровневое, включающее собственно взаимосвязь искусств, взаимосвязь искусств с природными объектами. Наиболее развернутые формы интеграции искусств возможны лишь при внутренне обусловленном развитии и проявлении в деятельности воображения, фантазии, памяти ребёнка, когда любой художественный продукт создается за счет творческого потенциала самого ребёнка. Безусловно, такой подход является особенно эффективным и востребованным при работе с творчески одарёнными детьми и подростками. Примером заданий полихудожественного типа может служить проект «Музыкальная живопись», реализованный в одной из школ г. Набережные Челны под руководством аспиранта Института. Активное внедрение принципов полихудожественного подхода много лет осуществляется в гимназиях и школах г. Арзамаса.

4) Методы создания развивающей эстетической среды и диалогического пространства занятий.

Такие методы содействуют созданию ситуаций, формирующих коммуникативные навыки одарённых детей, их готовность к самостоятельным эстетическим сужениям, умениям, важным для публичного выступления – то есть психологические качества, необходимые для успешной творческой самореализации. Глубокая разработка теории развивающей среды и образовательного пространства занятий с творчески одарёнными детьми дана в работах Главного научного сотрудника Института Л.Г. Савенковой, под руководством которой работают несколько опытных площадок, что позволяет высоко ценить практические значимые выдвинутых этим известным ученым идей [14].

5) Методы психологической реабилитации, развития качеств, способствующих органичной адаптации и стрессоустойчи-

ности – то есть те методы, которые помогают одарённому ребёнку более стойко и осознанно переживать естественные кризисы в своем становлении.

6) Методы коллективного создания творческого продукта, которые используются в работе с коллективом творчески одарённых детей – при создании спектакля, в музыкальном или хореографическом ансамбле – можно использовать

Безусловно, все методы поддержки одарённых детей и подростков перечислить невозможно. Особенно важно, чтобы в этом процессе активность проявляли сами педагоги, которые в процессе профессионального роста стремятся к обогащению арсенала своих методических приемов, совершенствованию стиля преподавания, опираются на возможности современных технологий в художественном образовании.

Здесь можно привести пример инновационной педагогической технологии «Интерактивное музицирование школьников» И.М. Красильникова [15]. Интерактивное музицирование школьников – это деятельность школьников, направленная на проживание музыки в процессе восприятия. Технология рассчитана на приобщение широкого круга детей к музыке, которое становится возможным благодаря обращению к электронным музыкальным инструментам. Автор предложил объединить в детском ансамбле электронные (синтезатор) и простейшие (ложки, трещотки и пр.) инструменты. Таким образом, музыкальная деятельность становится доступной для всех школьников.

На основе этой технологии возможно проведение полномасштабных концертов с участием большого количества школьни-

ков (до 200 человек) в сопровождении профессиональных оркестров. Такие концерты с большим успехом проходят в Москве, Якутске, Перми.

Среди перспектив, которые являются наиболее значимыми для педагогического сопровождения современных творчески одарённых детей, прежде всего следует выделить:

- повышение качества подготовки педагогов искусства и создание эффективной системы их профессионального совершенствования на основе освоения новейших тенденций и технологий художественного образования;

- усиление межотраслевого взаимодействия педагогической общественности и министерств и ведомств по вопросам поддержки творчески одарённой молодежи.

Таким образом, проблема поддержки творчески одарённой молодежи выходит далеко за рамки педагогических исследований. Во многом данная проблема касается гуманистической концепции развития человека – творца своего жизненного пути и всех достижений, сделанных на нем. Феномен одарённости – это настоящее сокровище, которое содержится в глубине личности, способной творить новое и ценное на основе своего дара. Задача общества состоит в том, чтобы поощрять, поддерживать расцвет одарённости и принимать для внедрения и раскрытия для широкой аудитории индивидуальные произведения и художественные прорывы. Но в то же время нельзя планировать достижения и изобретения, как и появление шедевров в сфере искусства. Можно лишь создавать благоприятную среду для проявлений одарённости.

#### Библиографический список

1. Петрюк П.Т., Петрюк А.П. Слово об известном психологе Фрэнсисе Гальтоне: биографические и научные аспекты (к 190-летию со дня рождения). *Психическое здоровье*. 2014; 3: 76 – 82.
2. Гильбух Ю.Э. *Внимание: одарённые дети*. Москва: Знание, 1991.
3. Алдер Г. *CQ, или мускулы творческого интеллекта*. Москва, «Файр-пресс», 2004.
4. Выготский Л.С. *Воображение и творчество в детском творчестве*. Москва: Просвещение, 1991.
5. Теплов Б.С. Способности и одарённость. *Психология индивидуальных различий*. Москва: Издательство МГУ, 1982.
6. Богоявленская Д.Б. Одарённость: предмет и метод. *Магистратура*. 1994: 6.
7. Дружинин В.Н. *Психодиагностика общих способностей*. Москва: Академия, 1996.
8. Матюшкин А.М. Концепция творческой одарённости. *Вопросы психологии*. 1989: 6: 29 – 34.
9. Мелик-Пашаев А.А. Психологические проблемы эстетического воспитания и художественно-творческого развития школьников. *Вопросы психологии*. 1989; 1: 15 – 23.
10. Лейтес Н.С. О признаках детской одарённости. *Вопросы психологии*. 2003; 3: 13 – 18.
11. Фомина Н.Н. Детский рисунок как феномен художественной культуры. *Искусство в школе*. 1997; 2: 12 – 16.
12. Гилфорд Дж. *Методика исследования социального интеллекта*. Санкт-Петербург, 2001.
13. Юсов Б.П. О взаимодействии искусств в развитии детей на интегрированных занятиях. *Когда все искусства вместе: Полухудожественное развитие учащихся различных возрастных групп*. Москва, 1995: 7 – 49.
14. Савенкова Л.Г. Предметно-пространственная художественная деятельность и Среда как комплексный фактор полихудожественного развития личности. *Когда все искусства вместе*. Москва, 1995: 85 – 107.
15. Красильников И.М. *Электронное музыкальное творчество в системе художественного образования*. Дубна, 2007.

#### References

1. Petryuk P.T., Petryuk A.P. Slovo ob izvestnom psihologe Fr'ensise Gal'tone: biograficheskie i nauchnye aspekty (k 190-letiyu so dnya rozhdeniya). *Psihicheskoe zdorov'e*. 2014; 3: 76 – 82.
2. Gil'buх Yu. E. *Vnimanie: odarennyye deti*. Moskva: Znanie, 1991.
3. Alder G. *CQ, ili muskuly tvorcheskogo intellekta*. Moskva, «Fair-press», 2004.
4. Vygot'skij L.S. *Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom tvorchestve*. Moskva: Prosveschenie, 1991.
5. Teplov B.S. *Sposobnosti i odarennost' . Psihologiya individual'nyh razlichij*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1982.
6. Bogoyavlenskaya D.B. *Odarennost': predmet i metod. Magistratura*. 1994: 6.
7. Druzhinin V.N. *Psihodiagnostika obshchih sposobnostej*. Moskva: Akademiya, 1996.
8. Matyushkin A.M. *Koncepciya tvorcheskoy odarennosti. Voprosy psihologii*. 1989: 6: 29 – 34.
9. Melik-Pashaev A.A. *Psihologicheskie problemy 'esteticheskogo vospitaniya i hudozhestvenno-tvorcheskogo razvitiya shkol'nikov. Voprosy psihologii*. 1989; 1: 15 – 23.
10. Lejtes N.S. *O priznakah detskoj odarennosti. Voprosy psihologii*. 2003; 3: 13 – 18.
11. Fomina N.N. *Detskij risunok kak fenomen hudozhestvennoj kul'tury. Iskusstvo v shkole*. 1997; 2: 12 – 16.
12. Gilford Dzh. *Metodika issledovaniya social'nogo intellekta*. Sankt-Peterburg, 2001.
13. Yusov B.P. *O vzaimodejstvii iskusstv v razvitii detej na integrirovannyh zanyatiyah. Kogda vse iskusstva vmeste: Polihudozhestvennoe razvitie uchashchih'sya razlichnyh vozrastnyh grupp*. Moskva, 1995: 7 – 49.
14. Savenkova L.G. *Predmetno-prostranstvennaya hudozhestvennaya deyatel'nost' i Sreda kak kompleksnyj faktor polihudozhestvennogo razvitiya lichnosti. Kogda vse iskusstva vmeste*. Moskva, 1995: 85 – 107.
15. Krasil'nikov I.M. *'Elektronnoe muzykal'noe tvorchestvo v sisteme hudozhestvennogo obrazovaniya*. Dubna, 2007.

Статья поступила в редакцию 28.09.17

УДК 378

**Akulov M.B.**, postgraduate, Department of Psychological and Pedagogical Education, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: bear-ice@yandex.ru

**STUDIES OF COGNITIVE INTEREST IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES BY MEANS OF FIGURE SKATING.** The article draws attention to extracurricular activities sports orientation as the field of holistic educational process, which maintain and strengthen the health of the younger generation, and the health of the nation in general. In the Federal state educational standard of extracurricular activities of pupils pays special attention to special environment that is

necessary to develop children's interest in various activities, desire to participate actively in productive, socially accepted occupations, which is especially important now when children are not able to find themselves in their spare time, thereby increasing juvenile delinquency, antisocial behavior. An interest as a psychological phenomenon is a desire, a need of a person to be engaged in an activity that brings him or her satisfaction; promotes positive attitude towards the world, its objects, processes. The work treats interests as a component of not only cognitive, but also motor activity of schoolchildren.

**Key words:** extracurricular activities, figure skating, research of formation and development of sporting interests.

**М.Б. Акулов**, аспирант каф. психолого-педагогического образования ФГБОУ ВПО Московский педагогический государственный университет г. Москва, E-mail: bear-ice@yandex.ru

## ИССЛЕДОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДСТВАМИ ФИГУРНОГО КАТАНИЯ

В статье обращено внимание на внеурочную деятельность спортивно-оздоровительной направленности как области целостного воспитательного процесса, где сохраняется и укрепляется здоровье подрастающего поколения, здоровье нации. В Федеральном государственном образовательном стандарте внеурочной деятельности школьников уделено особое внимание, ей определено особое пространство, способствующее развитию у детей интереса к различным видам деятельности, желания активно участвовать в продуктивных, одобряемых обществом занятиях, что особенно актуально сейчас, когда дети не умеют найти себя в свободное время, в результате чего растет детская преступность, асоциальное поведение. Интерес как психологический феномен представляет собой стремление, потребность личности заниматься именно данной деятельностью, которая приносит удовлетворение; стимулирует позитивное отношение к окружающему миру, к его объектам, процессам. Интерес является одним из компонентов не только познавательной, но и двигательной активности школьников.

**Ключевые слова:** внеурочная деятельность, фигурное катание, исследования посвященные формированию и развитию спортивного интереса.

Внеурочная деятельность выступает в качестве одного из основных компонентов социализации младшего школьника, как рационально используемый процесс собственного развития личностных способностей, склонностей и интересов через самовоспитание, усвоение социального опыта, культуры, системы общечеловеческих ценностей. Различные аспекты внеурочной деятельности рассматриваются в работах Н.П. Аникиевой, Н.И. Болдырева, Л.Ю. Гордина, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Г.И. Шукиной и др.

Внеурочная деятельность в виде модели дополнительного образования рассматривается как один из необходимых элементов «в части создания условий для развития творческих интересов детей и включения их в художественную, техническую, эколого-биологическую, спортивную и другую деятельность» [1]. Названные позиции значительно повышают статус и педагогическое значение дополнительного образования, определяют его как важный элемент единого образовательного процесса общего образования.

Среди основных задач внеурочной деятельности – совершенствование процесса физического воспитания и пропаганды здорового и безопасного образа жизни. Принципы ее организации – свободный выбор на основе личных интересов и склонностей ребенка.

Спортивно-оздоровительное направление внеурочной деятельности обладает широкими возможностями воздействия на ребенка, содействует раскрытию его индивидуальных особенностей, что существенно обогащает его личный опыт, знания о разнообразии социальной жизни, прививает интерес к занятиям спортом, физическому совершенству, здоровому образу жизни. Данное положение отмечено в ФГОС НОО, где сказано, что реализация полученных знаний, умений и навыков в практической социально и личностно значимой деятельности во внеурочное время должно обеспечить достижение личностных результатов.

Как уже было отмечено ранее, мы полагаем, что эффективным средством развития как личностной сферы, так и физических качеств младших школьников является такой вид внеурочной деятельности, как фигурное катание. Фигурное катание является конькобежным видом спорта, суть которого заключается в передвижении одного или пары спортсменов на коньках по льду с переменами направления скольжения и выполнением дополнительных элементов – вращений, прыжков, комбинаций шагов, поддержек – под музыку. Как отдельный вид спорта фигурное катание сформировалось в 60-х гг. XIX в. и является первым зимним видом спорта, включенным в олимпийскую программу.

Программа спортивной подготовки по фигурному катанию предполагает решение следующих целей: развитие личности юных спортсменов, утверждение здорового образа жизни; содействие гармоничному физическому развитию, разносторонней физической подготовленности, укрепление здоровья спортсме-

нов; создание условий для достижения спортсменами максимально возможного уровня технико-тактической, физической и психологической подготовки для достижения максимально высоких результатов соревновательной деятельности; подготовка фигуристов высокой квалификации, резерва сборных команд страны; привитие навыков гигиены и самоконтроля [2].

Подготовка фигуристов высокой квалификации представляет собой единую взаимосвязанную систему, все составные части которой обусловлены достижением главной цели, заключающейся в воспитании гармонично развитого человека, способного достичь высоких спортивных результатов. Достижение указанной цели зависит: 1) от оптимального уровня исходных данных отобранных в группы спортивного совершенствования спортсменов; 2) уровня профессиональной подготовленности тренерского состава; 3) наличия современной материально-технической базы; 4) от качества организации педагогического процесса; 5) от использования новейших научно-исследовательских и научно-методических данных.

Подготовка спортсменов, специализирующихся в фигурном катании на коньках, проводится в несколько этапов, каждый из которых имеет собственные специфические особенности. Основными отличиями является возраст и уровень подготовленности занимающихся, зачисляемых в ту или иную группу. Важное значение при зачислении в группу имеет уровень владения коньками, а также координационные способности. При зачислении в группы дети проходят тестирование по показателям физического развития, физической подготовленности, координационным показателям. В течение всего периода обучения проводится сдача контрольных нормативов [3].

В контексте исследуемой темы целесообразным представляется рассмотрение психологических особенностей подготовки фигуристов. Психологическая подготовка юных спортсменов состоит из общепсихологической подготовки (круглогодичной), психологической подготовки к соревнованиям и управления нервно-психическим восстановлением спортсменов.

**Общая психологическая подготовка** предусматривает формирование личностных качеств спортсмена твердости характера, уверенности в себе, стремление к достижению эмоциональной устойчивости и самоконтроля. **Психологическая подготовка к соревнованиям** состоит из двух разделов: общая психологическая подготовка к соревнованиям, которая проводится в течение всего года, и специальная психическая подготовка к выступлению на конкретных соревнованиях. Соревновательные черты характера – уверенность в готовности к соревнованиям, ощущение мобилизационной готовности, умение перевода из долговременной памяти в оперативную.

Одним из важных компонентов психологической готовности фигуристов различной квалификации к соревнованиям является самооценка и самоконтроль. Формирование адекватности

самооценки и самоконтроля (соответствующих реальным возможностям спортсмена, действительному уровню его подготовленности, объективным результатам его деятельности), отработка соответствующих умений и навыков самооценки в условиях тренировок и соревнований позволяет фигуристам повышать эффективность управления деятельностью в условиях соревновательной борьбы [4].

Исследования, посвященные формированию и развитию спортивного интереса, ориентированы, преимущественно, на физкультуру как предмет школьной программы, соответственно, ограничены традиционным оборудованием и временными рамками урока. Это не позволяет в полной мере донести до учащихся идею важности и необходимости спортивных занятий, поскольку педагог в большей степени ориентирован на решение непосредственных задач урока. На наш взгляд, оптимальным способом формирования спортивного интереса младших школьников является целенаправленная внеурочная деятельность с менее жесткими временными и организационными рамками [5].

Проведенный анализ показал, что большинство исследований, посвященных фигурному катанию, можно классифицировать следующим образом: 1) исследования, характеризующие особенности физической подготовки фигуристов; 2) труды, посвященные психолого-педагогическим аспектам тренировочного процесса; 3) работы, раскрывающие методику тренировочного процесса. Вместе с тем, указанные исследования, за редким исключением, не затрагивают изучение мотивационной сферы фигуристов, не выявляют особенности их эмоционального восприятия спорта. Однако в контексте нашего исследования первостепенную важность имеют не спортивные достижения, а удовольствие от занятий фигурным катанием, отношение к тренировочному процессу как источнику положительных эмоций. Таким образом, на первый план выступает необходимость заинтересовать младших школьников фигурным катанием как видом спорта, сочетающим физическую и эстетическую подготовку, способствующим развитию эмоционально-волевой и личностной сферы учащихся.

#### Библиографический список

1. Методические материалы по организации внеурочной деятельности в образовательных учреждениях, реализующих общеобразовательные программы начального общего образования. Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55071318/#1000>
2. Мишин А.Н. *Фигурное катание на коньках*. Москва: Физкультура и спорт, 1985.
3. Назарова И.С. Фигурное катание как вид спорта и как искусство. И.С. Назарова, Н.А. Салькова. *Актуальные проблемы и перспективы теории и практики физической культуры, спорта, туризма и двигательной рекреации в современном мире: материалы Всероссийской научно-практической конференции*. 2015: 102 – 105.
4. Немов Р.С. *Психология*. Москва: Юрайт, 2016.
5. Олшанникова А.Е. *Эмоции и воспитание*. Москва: Знание, 1983.
6. *Педагогика физической культуры*. Под редакцией С.Д. Неверковича. Москва: Академия, 2014.
7. Полякова Е.А., Мамедова Л.В. Особенности развития эмоционально-волевой сферы младших школьников. *Международный журнал экспериментального образования*. 2016; 12: 128 – 131.
8. *Развитие личностных качеств обучающихся в учебной и спортивной деятельности*. Под редакцией Г.А. Кузьменко. Москва: Прометей, 2013.

#### References

1. Metodicheskie materialy po organizacii vneurochnoj deyatel'nosti v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah, realizuyuschiy obsheobrazovatel'nye programmy nachal'nogo obshego obrazovaniya. Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55071318/#1000>
2. Mishin A.N. *Figurnoe katanie na kon'kah*. Moskva: Fizkul'tura i sport, 1985.
3. Nazarova I.S. Figurnoe katanie kak vid sporta i kak iskusstvo. I.S. Nazarova, N.A. Sal'kova. *Aktual'nye problemy i perspektivy teorii i praktiki fizicheskoy kul'tury, sporta, turizma i dvigatel'noj rekreacii v sovremennom mire: materialy Vserossiyskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. 2015: 102 – 105.
4. Nemov R.S. *Psichologiya*. Moskva: Yurajt, 2016.
5. Ol'shannikova A.E. *Emocii i vospitanie*. Moskva: Znanie, 1983.
6. *Pedagogika fizicheskoy kul'tury*. Pod redakciej S.D. Neverkovicha. Moskva: Akademiya, 2014.
7. Polyakova E.A., Mamedova L.V. Osobennosti razvitiya `emocional'no-volevoj sfery mladshih shkol'nikov. *Mezhdunarodnyj zhurnal `eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2016; 12: 128 – 131.
8. *Razvitie lichnostnyh kachestv obuchayuschihsya v uchebnoj i sportivnoj deyatel'nosti*. Pod redakciej G.A. Kuz'menko. Moskva: Prometej, 2013.

Статья поступила в редакцию 20.09.17

УДК 378.147

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

**Volodina S.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Psychology of the Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: [s-volodina@list.ru](mailto:s-volodina@list.ru)

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE ORGANIZATION OF DISTANCE EDUCATION IN A PEDAGOGICAL UNIVERSITY.** The article reveals the individual psychological and pedagogical aspects of the organization of distance education in the university, ensuring the satisfaction of the needs of different categories of students. The positive and negative aspects of the distance education organization are analyzed on the examples of the Moscow City Teacher Training University and the Moscow Pedagogical State University. The authors come to a justified conclusion that the main advantage of distance education is its economic feasibility, and, consequently, the organization of distance learning in a pedagogical university needs to be improved and suggests some ways of solving the above problems.

**Key words:** distance education, information technology, individual trajectory, individual abilities, form of organization of training, motivation.

**Н.Н. Антонова**, канд. пед. наук, доц., Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: [n73@mail.ru](mailto:n73@mail.ru)

**С.А. Володина**, канд. пед. наук, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: [s-volodina@list.ru](mailto:s-volodina@list.ru)

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье раскрываются отдельные психолого-педагогические аспекты организации дистанционного образования в вузе, обеспечивающих удовлетворение потребностей различных категорий обучающихся. Проанализированы положительные и отрицательные стороны организации дистанционного образования на примерах Московского городского педагогического университета и Московского государственного педагогического университета. Авторы подходят к обоснованному выводу о

том, что основным преимуществом дистанционного образования является его экономическая целесообразность, а, следовательно, организация дистанционного обучения в педагогическом вузе нуждается в доработке, и предлагают некоторые пути решения указанных проблем.

**Ключевые слова:** дистанционное образование, информационные технологии, индивидуальная траектория, индивидуальные способности, форма организации обучения, мотивация.

В отечественной системе образования всё большее развитие получает дистанционное образование, как широко применяемая технология в мировом образовательном пространстве. Педагогические вузы не являются исключением. Информационные технологии как важнейшее средство дистанционного образования позволяют обеспечить креативность образовательного процесса. Повышение статуса социального творчества всех его участников расширяет их потенциальные возможности и ускоряет способность к интеграции и обработке информации в открытой информационной среде.

Дистанционное образование, основанное на современных информационных и педагогических технологиях, способствует гибкости и релевантности реакции на изменяющиеся потребности общества. Ни у кого не вызывает сомнения актуальность реализации данного вида образования в нашей стране в рамках развития мирового образовательного процесса. В Концепции создания и развития единой системы дистанционного образования в Российской Федерации, принятой ещё в 1995 году под дистанционным образованием «понимается комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения в стране и за рубежом с помощью специализированной информационно-образовательной среды на любом расстоянии от образовательных учреждений. Информационно-образовательная среда дистанционного образования представляет собой системно организованную совокупность средств передачи данных, информационных ресурсов, протоколов взаимодействия, аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, ориентированную на удовлетворение образовательных потребностей пользователей» [1].

Сегодня увеличивается число людей, которые не могут посещать образовательные учреждения по разным причинам, но в то же время желающие обучаться. Одним из путей решения данной проблемы видится расширение применения, наряду с классическим образованием, дистанционного, которое предоставляет широкие возможности для определения индивидуальной образовательной стратегии каждому обучающемуся [2]. Это позволяет ему учиться в удобное для него время и по индивидуальному расписанию, не обязывает его присутствовать в аудитории с остальными студентами, позволяет получить возможность интерактивного взаимодействия с преподавателями.

Дистанционное образование основано на личностной ориентированности обучения студента, что способствует такой организации учебного процесса, которая наиболее полно раскрывает индивидуальные способности каждого обучающегося. Выставив индивидуальную образовательную траекторию, студент формирует навыки самоопределения и ответственности, что побуждает его к необходимости постоянно расширять круг своих знаний и применять их в конкретных жизненных ситуациях, как личностных, так и профессиональных.

Дистанционное образование, как и любой другой вид образования, имеет как достоинства, так и недостатки. Раскроем его положительные и отрицательные стороны.

К преимуществам дистанционного обучения возможно отнести:

- экономичность
- возможность работы в удобное время
- доступность
- широкий спектр индивидуальных и творческих заданий и др.

Некоторые авторы публикаций на данную тему, отмечают среди положительных особенностей дистанционного обучения более тщательное и детальное планирование деятельности обучающегося, интерактивность, высокую эффективность обратной связи, мотивацию и модульность [3].

Основными привлекательными свойствами образовательных учреждений дистанционного образования, с точки зрения ряда учёных и практиков в области данного вида образования, являются следующие:

- продуманная программа обучения, ориентированная на разнообразные образовательные потребности
- практическая направленность обучения в системе дистанционного образования

- хорошие учебные материалы, ориентированные на интенсивные техники освоения дисциплин
- индивидуальный подход к обучающимся в системе дистанционного образования
- удобство дистанционной технологии образования для занятых людей и др. [4].

Однако при организации данного вида обучения необходимо помнить, что плюсы, при неправильной организации учебного процесса, могут превратиться в минусы.

Важный критерий – возможность работы в удобное для каждого участника учебного процесса время. Изначально это должно быть удобно всем участникам образовательного процесса – и студентам, и преподавателям. Но как часто получается на практике, удобно только студентам. Преподаватель устанавливает срок сдачи той или иной контрольной точки, но студенту вовсе не обязательно придерживаться этих сроков. Некоторые студенты срок сдачи работ затягивают или вовсе отправляют все выполненные работы в ночь накануне зачета или экзамена. В связи с этим необходимо в обязательном порядке установить последний срок сдачи работ, иначе данный плюс становится минусом, приводя не только к стрессам у преподавателей, вынужденных ночью проверять присланные работы, но и к снижению качества выполненных работ, поскольку в таких экстремальных условиях выполнить работу на высоком уровне студенту практически невозможно.

Ещё одно очевидное достоинство дистанционного образования, как уже отмечалось выше, доступность. Когда студент, находясь в любой точке страны или за рубежом, может обучаться благодаря данной технологии. В первую очередь это будет удобно для лиц с ограниченными возможностями, для лиц, проживающих в отдаленных населенных пунктах, а также для тех, кто много работает или занят воспитанием собственных детей. И с этой точки зрения бессмысленно оспаривать преимущество дистанционного обучения, поскольку образовательные потребности этих групп населения могут быть качественно реализованы только в дистанционной форме.

Но если мы посмотрим на контингент обучающихся по дистанционной форме, например, в Московском городском педагогическом университете, то обнаружим, что подавляющее большинство – это москвичи, многие из которых не работают в сфере образования. То есть, как таковой вопрос доступности для них не стоит. Они могут получать качественное образование, обучаясь и на очной, и на очно-заочной формах. Причины же, по которым была выбрана именно такая форма получения образования, как правило, иные – удобство работы в свободном режиме и экономичность.

Кроме того, для студентов, не прошедших на бюджетную форму обучения, дистанционная форма будет самой доступной в связи с её дешевизной, а также экономически выгодной ещё и тем, что она позволяет совмещать работу в любой сфере с получением высшего образования.

Высшему учебному заведению дистанционное образование также экономически выгодно – не надо тратить на оплату проводимых преподавателями лекций, практических занятий, которые присутствуют как в очной, так и в очно-заочной и в заочной формах обучения. Записав и разместив в сети видеолекцию, ее можно эксплуатировать до тех пор, пока не устареет излагаемый преподавателем материал. Да и набор студентов в группы дистанционного обучения практически не регламентируется.

К отрицательным характеристикам дистанционного образования необходимо отнести отсутствие личного контакта преподавателя со студентами, что затрудняет процесс развития коммуникативных навыков, являющихся важнейшими в профессиональной деятельности педагога. Максимальная интерактивность и эффективная обратная связь также не будет достоинством только дистанционной формы. Ведь при планировании и организации очного занятия, например, лекции, преподаватель может провести ее в такой форме, как лекция-визуализация или лекция с заранее запланированными ошибками, выполняющую не только информационную, но и стимулирующую, и контроль-

ную функции. Необходимость организации общения студентов и преподавателей в сети интернет, в социальных сетях и по электронной почте, отмечалась одним из авторов ещё несколько лет назад [5].

Несомненно, высокая эффективность обратной связи при дистанционном образовании может быть достигнута, но для этого необходимо, в частности, сделать обязательным участие студентов в чатах, форумах и вебинарах. Сейчас это носит лишь рекомендательный характер, что позволяет многим студентам игнорировать такие виды занятий.

Мотивация при очной форме организации обучения, на взгляд авторов, также выше, чем при дистанционной форме, поскольку в противном случае, студенты, обучающиеся дистанционно, в обязательном порядке работали бы в учебных заведениях, ведь у большинства из них есть среднее профессиональное

педагогическое образование, но этого, к сожалению, не происходит.

В этой связи можно отметить наиболее адекватный подход к использованию информационных технологий, который применяется в Московском педагогическом государственном университете. При проведении курсов и модулей преподаватели совмещают традиционные формы обучения (лекции, практические занятия и т. п.) с элементами дистанционного образования. Данный подход позволяет минимизировать те недостатки, о которых говорилось выше.

Таким образом, при организации дистанционного образования в педагогическом вузе необходимо учитывать психологические и педагогические аспекты, которые способствуют достижению эффективности и результативности профессионального обучения.

#### Библиографический список

1. *Концепция создания и развития единой системы дистанционного образования в России*. Available at: <http://edu.znate.ru/docs/3851/index-6296.html>
2. Володина С.А. Дистанционное образование как средство повышения результативности и эффективности обучения в школе. *Наука и образование: Материалы VI Международной научной конференции* (2-3 марта 2006 г.): в 4 ч. Кемеровский государственный университет. Беловский институт (филиал). Белово: Беловский полиграфист, 2006; Ч. 2: 122 – 125.
3. Махмутова М.В. Интеграция традиционной и дистанционной технологий обучения в образовательной среде подготовки специалиста в университете. *Электротехнические системы и комплексы*. 2015; 1 (26). Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-traditsionnoy-i-distantionnoy-tehnologiy-obucheniya-v-obrazovatelnoy-srede-podgotovki-spetsialista-v-universitete>
4. *Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования: специализированный учебный курс*. С.А. Щенников, А.Г. Теслинов, А.Г. Чернявская и др. 2-е изд., испр. Москва: Дрофа, 2006.
5. Антонова Н.Н. Некоторые актуальные аспекты самообразования педагога высшей школы. *Учёные записки Орловского государственного университета*. Серия: гуманитарные и социальные науки. 2012; 5: 291 – 293.

#### References

1. *Koncepciya sozdaniya i razvitiya edinoj sistemy distancionnogo obrazovaniya v Rossii*. Available at: <http://edu.znate.ru/docs/3851/index-6296.html>
2. Volodina S.A. Distancionnoe obrazovanie kak sredstvo povysheniya rezul'tativnosti i `effektivnosti obucheniya v shkole. *Nauka i obrazovanie: Materialy VI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii* (2-3 marta 2006 g.): v 4 ch. Kemerovskij gosudarstvennyj universitet. Belovskij institut (filial). Belovo: Belovskij poligrafist, 2006; Ch. 2: 122 – 125.
3. Mahmutova M.V. Integraciya tradicionnoj i distancionnoj tehnologii obucheniya v obrazovatel'no srede podgotovki specialista v universitete. *Elektrotehnicheskie sistemy i komplekсы*. 2015; 1 (26). Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-traditsionnoy-i-distantionnoy-tehnologiy-obucheniya-v-obrazovatelnoy-srede-podgotovki-spetsialista-v-universitete>
4. *Osnovy deyatel'nosti t'yutora v sisteme distancionnogo obrazovaniya: specializirovannyj uchebnyj kurs*. S.A. Schennikov, A.G. Teslinov, A.G. Chernyavskaya i dr. 2-e izd., ispr. Moskva: Drofa, 2006.
5. Antonova N.N. Nekotorye aktual'nye aspekty samoobrazovaniya pedagoga vysšej shkoly. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: gumanitarnye i social'nye nauki. 2012; 5: 291 – 293.

Статья поступила в редакцию 01.10.17

УДК 378

**Balyura M.Yu.**, postgraduate, Moscow State Pedagogical University, school teacher (Ufa, Russia), E-mail: roxiufa@mail.ru

**PROFESSIONAL STANDARD OF THE TEACHER.** The paper studies one of the most important problems of teachers' education – the professional standard. Today the main task of the modern school is a "disclosure abilities of each student, education of the individual, ready to live in the competitive world of high- technology". The author reflects on the question: What competencies should have a teacher to understand the challenges facing the Russian school? Talking about the professional standard of teachers, the researcher pays special attention to substantive and meta-subject competence of the teachers of Russian language and literature. The main educational result of the development of the Russian language students is the development of a communicative ability. Another educational result is expertise in Linguistics. Particular attention is paid to the need to organize a targeted job of educating teachers.

**Key words:** professional standard of a teacher, competence, personal growth, professional quality, human factor, outlook, school training, modern teacher, inclusive education, foreign sources of information, educational result, communicative ability, competence, linguistics.

**М.Ю. Балюра**, аспирант, Московский государственный педагогический университет, г. Уфа, E-mail: roxiufa@mail.ru

## ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ПЕДАГОГА

Статья посвящена одной из важных проблем образования – профессиональному стандарту педагога. Сегодня главной задачей современной школы является «раскрытие способностей каждого ученика, воспитание личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире». Автор статьи размышляет над вопросом: Какими компетенциями должен обладать современный учитель, чтобы справиться со сложнейшими задачами, стоящими перед российской школой? Рассуждая о профессиональном стандарте педагога, автор особое внимание уделяет предметной и метапредметной компетентности учителя русского языка и литературы. Главным образовательным результатом освоения русского языка обучающимися является развитие коммуникативной способности. Дополнительным образовательным результатом является компетентность в лингвистике. Особое внимание в статье уделено необходимости организовывать целенаправленную работу по обучению педагогов.

**Ключевые слова:** профессиональный стандарт педагога, компетенции, личностный рост, профессиональные качества, человеческий фактор, мировоззрение, школьное обучение, современный учитель, инклюзивное образование, иноязычные источники информации, образовательный результат, коммуникативная способность, компетентность, лингвистика.

В высказываниях древнекитайского философа Конфуция можно прочитать удивительно современные мысли: «Найди себе любимое занятие, и тебе не придётся работать ни одного дня в своей жизни» [1].

Я могу назвать себя счастливым человеком, потому что, выбрав однажды тернистый путь педагога, с уверенностью могу сказать, что я не работаю учителем, а занимаюсь любимым делом. Мой педагогический опыт позволяет мне сделать некоторые выводы. Убеждена, что профессия педагога – одна из важнейших в современном мире. Это единственная в мире профессия, которую не минует ни космонавт, ни рабочий, ни даже президент. Все мы когда-нибудь проходили через руки учителей. Учителя наши были разными: добродушными и строгими, требовательными и всё понимающими. Наша жизнь по большому счёту сложилась благодаря им – нашим учителям.

Я принадлежу к поколению, которое училось по традиционной системе. Мы, дети 70-ых годов прошлого столетия, обладаем прочными знаниями, многое умеем, состоялись профессионально. Надо отдать должное блестящей продуманной системе образования, чётко выполнявшей социальный заказ государства и общества: «сформировать строителя коммунизма». Тогда обществу нужны были хорошо обученные специалисты в различных областях. Но изменилась государственная система, многое из того, что вчера давало ощутимые результаты в образовании, сегодня не срабатывает или работает недостаточно эффективно. В третьем тысячелетии качество специалистов определяется не только тем, что они (специалисты) могут делать сегодня, но в большей мере тем, как быстро они могут научиться делать то, что нужно будет обществу завтра.

В современном обществе особое значение приобрела способность всех членов общества учиться на протяжении всей своей жизни, овладевая, зачастую, абсолютно новыми знаниями и умениями в самые кратчайшие сроки [2].

Общество изменилось до неузнаваемости, а вместе с ним изменились и мы, и наши дети. Ребёнок третьего тысячелетия – это уже не то Дитя, о котором писали великие педагоги прошлого. Он не стал не хуже и не лучше своего сверстника столетней или тридцатилетней давности. Он просто стал другим. У современного ребёнка изменилась система интересов, ценностей, личностных ориентаций, сфера отношений и структура умственной деятельности. Это связано с тем, что, если ещё 10 лет назад ребёнок получал дозированный школой, учителем объём знаний, то сегодня все эти знания перекрываются огромным потоком свободной информации, поступающей к нему с экранов телевизора, компьютера, из Интернета, средств массовой информации – информации неуправляемой, хаотичной, что меняет не только систему полученных знаний, но и структуру мышления.

Сегодня многие вопросы, связанные с воспитанием, обучением и развитием подрастающего поколения, требуют нового осмысления, потому что социальные преобразования, происходящие в обществе, не только изменили взгляд на человека, на Детство, но и послужили основой для изменения мировоззрения родителей, педагогов и школьников.

Как учить? Чему учить? Кто будет учить? – вопросы далеко не праздные. Очевидно одно: оставаться на прежних позициях нельзя, нужно искать новые пути в образовании и воспитании подрастающего поколения.

Сегодня перед учителем стоит не совсем простая задача – создать условия для «раскрытия способностей каждого ученика, воспитания личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Школьное обучение должно способствовать личностному росту так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьёзные цели, уметь реагировать на разные жизненные ситуации» [3]. На это и направлены новые стандарты, ведь будущее нашего общества зависит от сидящих сегодня за школьной партой ребят.

Какой учитель нужен обществу сегодня? Какими компетенциями должен обладать современный учитель, чтобы справиться со сложнейшими задачами, стоящими перед российской школой?

Приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013 № 544н утвержден Профессиональный стандарт для педагогов (воспитателей, учителей) в сфере дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования [4].

Стремительное развитие технологий, нарастание различного рода угроз и вызовов, необходимость постоянно решать нестандартные задачи – всё это вместе взятое выдвигает новые

требования к профессиональному стандарту. Сегодня любого работодателя помимо квалификации интересуют такие качества работника, как мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, умение работать в команде. Сегодня открытость сложному противоречивому миру, постоянная готовность к изменениям, ответственность и самостоятельность в принятии решений – неотъемлемые профессиональные качества успешного работника в любой сфере деятельности, включая педагогическую.

Каким должен быть учитель сегодня? Сейчас много говорят о компетентности учителя, о его профессионализме, индивидуальном стиле работы, об имидже учителя ...

В прессе и на телевидении пишут и говорят о профессиональном стандарте [5], включающем в себя прежде всего:

- позитивное отношение к профессии;
- умение обеспечить успех в учебной деятельности для всех ребят, а не только для тех, кто хорошо учится;
- умение делать учебную задачу личностной, т. е. научить решать учебную задачу не потому, что её надо решить, а потому, что это пригодится в жизни;
- умение принимать решение в различных педагогических ситуациях.

Говоря другими словами, современный учитель не просто передаёт имеющиеся у него знания по какому-то предмету, а обучает детей мыслить, рассуждать, отстаивать свое мнение и уважать мнение других людей, используя знания, полученные на занятиях в школе.

У современного учителя кардинально изменено отношение к ученику, уходит из практики авторитарность. Педагог должен уважать ребенка. Сегодня учителя ребёнок не может интересоваться только как ученик. У каждого из них свои качества, потребности, цели, желания, поэтому учитель должен относиться к ученику как человек к человеку. Учитель не должен видеть ученика только в будущем, каким он должен стать, а понять его сегодняшнего, такого, какой он есть: с его трудностями в учебе, переживаниями. У современного хорошего учителя должен быть построен индивидуальный образовательный маршрут для каждого ученика.

Главным работником на уроке должен быть ученик. Современные требования к учителю таковы, что он помогает ученику учиться самому, воспитывает потребность в образовании. Еще в XIX веке выдающийся педагог Адольф Дистервег сказал: «Плохой учитель преподносит истину, хороший учит её находить» [6]. Ведь, если кормить ребенка постоянно с ложки, которую ему не дают в руки, он и не научится питаться сам. Так и учителю надо научить школьника добывать знания собственными усилиями, и только тогда можно воспитать думающего, свободно рассуждающего, не боящегося высказывать и отстаивать свое мнение ученика.

Современный учитель должен учиться у своих учеников, ведь он профессионал, владеющий комплексом качеств, которые способствуют успешной передаче знаний. Когда надо, он артист, художник, потребуются – писатель, певец.

Учитель – это человек, который стоит между наукой и маленькой личностью.

По словам экспертов, далеко не все учителя могут соответствовать требованиям стандарта. Он, например, предполагает, что все педагоги должны знать хотя бы один иностранный язык и уметь «вместе с учениками использовать иноязычные источники информации».

Кроме того, все педагоги должны уметь работать с разными категориями учеников – с одарёнными, с детьми, которые занимаются по программам инклюзии, с учениками, для которых русский язык не является родным, а также с социально запущенными детьми. Учитель будущего прекрасно владеет компьютером, может проводить видеоконференции, видеопрезентации и вести уроки по скайпу.

Сказанного достаточно, чтобы понять: ни одна из вышеперечисленных проблем не является надуманной. Их неотвратимо ставит перед школой сама жизнь. Отсюда вытекает необходимость наполнения профессионального стандарта учителя новыми компетенциями, которые включают в себя:

- работу с одарёнными учащимися;
- работу в условиях реализации школой программ инклюзивного образования;
- преподавание русского языка учащимся, для которых он не является родным;
- работу с учащимися, имеющими проблемы в развитии;

- работу с социально запущенными учащимися, имеющими серьезные отклонения в поведении.

Особо хочется сказать о профессиональном стандарте учителя русского языка. Русский язык в большей степени, чем другие школьные предметы, является прикладной и жизненно важной дисциплиной.

Русский язык формирует мышление и речь учащихся. Поэтому главным образовательным результатом освоения русского языка учащимся является развитие коммуникативной способности, установки на использование этой способности.

Дополнительным образовательным результатом является компетентность в лингвистике, в частности умение применять лингвистические знания.

Важным в деятельности учителя русского языка является предметная компетентность, которая предполагает следующие задачи:

1. Соблюдать языковые нормы. Не допускать в устной и письменной речи массовых ошибок: «слов-паразитов», канцеляризмов, ошибочных ударений и форм в словах, используемых в работе с учащимися.

2. Знать и использовать стандартное общерусское произношение и лексику, демонстрируя их отличия от местной языковой среды.

3. Проявлять позитивное отношение к родным языкам учащихся, представленных в классе. Владеть методами и приемами обучения русскому языку как не родному.

4. Давать этическую и эстетическую оценку языковых проявлений в повседневной жизни: интернет-языка, языка субкультур, языка СМИ, ненормативной лексики.

5. Являться активным квалифицированным постоянным читателем и зрителем (литературной периодики, новинок литературы, кино и театра).

Каждый учитель в своей деятельности должен стремиться повысить мотивацию к обучению, а учитель русского языка имеет возможность сделать это, формируя лингвистическую культуру учащихся.

В связи с этим назовём ещё несколько компетенций учителя русского языка:

1. Формировать культуру диалога, организуя устные и письменные дискуссии по проблемам, требующим принятия решений и разрешения конфликтных ситуаций. Организовывать публичные выступления учащихся, поощряя их участие в дебатах на школьных конференциях и других форумах, включая интернет-форумы и конференции.

2. Обсуждать с учащимися образцы лучших произведений художественной и научной прозы, журналистики, рекламы и т.п. Поощрять индивидуальное и коллективное литературное творчество, в том числе культивировать у них стилистическое следование существующим литературным образцам.

3. Совместно с учащимися использовать источники языковой информации для решения практических или познавательных задач.

4. Моделировать те виды профессиональной деятельности, где коммуникативная компетентность является основным качеством работника, включая в нее заинтересованных учащихся (издание школьной газеты, художественного или научного альманаха, организация школьного радио и телевидения, разработка сценария театральной постановки или видеофильма и т.д.).

#### Библиографический список

1. Конфуций. *Изречения*. Москва: «БуКос», 2006.
2. Леонтьев А.А. *Педагогика здравого смысла*: сборник материалов PDF. Москва: «Баласс», Издательский дом РАО, 2003.
3. *Послание президента государственному собранию 12.12.2013 г.*
4. *Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»*. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. N 544н г. Москва.
5. Бунеев Р.Н. *Образовательная система нового поколения. Теоретический аспект*: монография. Москва: Баласс, 2008.

#### References

1. Konfucij. *Izrecheniya*. Moskva: «BuKos», 2006.
2. Leont'ev A.A. *Pedagogika zdravogo smysla*: sbornik materialov PDF. Moskva: «Balass», Izdatel'skij dom RAO, 2003.
3. *Poslanie prezidenta gosudarstvennomu sobraniyu 12.12.2013 g.*
4. *Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vosпитатель, uchitel')»*. Prikaz Ministerstva truda i social'noj zaschity Rossijskoj Federacii ot 18 oktyabrya 2013 g. N 544n g. Moskva.
5. Buneev R.N. *Obrazovatel'naya sistema novogo pokoleniya. Teoreticheskij aspekt*: monografiya. Moskva: Balass, 2008.

Статья поступила в редакцию 28.09.17

УДК 378

**Prokopieva M.M.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: marianna\_bochkareva@mail.ru

**Bochkareva M.A.**, postgraduate, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: marianna\_bochkareva@mail.ru

**THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE SCHOOL EDUCATION SYSTEM IN YAKUTIA.** The topic of the research is of high theoretical and practical significance, since the history of the development of education is the basis of pedagogical and methodological science. The key stages of the formation and development of school education in Yakutia are considered. The article deals with the importance of the contribution of the political, engaged in educational activities. The author traces the formation and development of public education in Yakutia in the first years of Soviet power (1917-1921). Since 1917 in Yakutia, there have been global changes in the field of public education. Much attention is paid to the development of primary education. Since 1930, in connection with the adoption of the decree on universal primary education, global work has been done to develop and expand the network of primary schools. The author comes to the conclusion that the introduction of universal primary compulsory education in Yakutia (from 1930 to 1941) is one of the main state decisions to ensure the elimination of illiteracy, the growth of the cultural and educational level of the people.

**Key words:** Yakutia, development of primary education, educational activity, general education, elimination of illiteracy.

**М.М. Прокопьева**, д-р пед. наук, проф. Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: marianna\_bochkareva@mail.ru

**М.А. Бочкарева**, аспирант Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: marianna\_bochkareva@mail.ru

## СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЯКУТИИ

Тема исследования, рассмотренная в данной статье, имеет непреходящую теоретическую и практическую значимость, так как история развития образования является основой педагогической и методической науки. Рассматриваются ключевые этапы становления и развития школьного образования в Якутии. В статье речь идет о значимости вклада политссылных, занимавшихся просветительской деятельностью. Автор прослеживает становление и развитие народного образования в Якутии в первые годы советской власти (1917-1921 годы). С 1917 года в Якутии произошли глобальные изменения в области народного образования. Большое внимание уделялось на развитие начального образования. С 1930 года в связи с принятием постановления о всеобщем начальном обучении была проделана глобальная работа по развитию и расширению сети начальных школ. В заключении автор приходит к выводу, что введение всеобщего начального обязательного обучения в Якутии (с 1930 по 1941 годы) явилось одним из главных государственных решений, обеспечивших ликвидацию неграмотности, рост культурного и образовательного уровня народа.

**Ключевые слова:** Якутия, развитие начального образования, просветительская деятельность, всеобщее обучение, ликвидация неграмотности.

История развития начального образования в Якутии – тема малоизученная. Тема исследования, рассмотренная в данной статье, имеет непреходящую теоретическую и практическую значимость, так как история развития образования является основой педагогической и методической науки. Статья посвящена изучению педагогических условий организации обучения грамотности в Якутии в историко-педагогическом ракурсе.

Неоценимый вклад в развитии начального образования внесли русские декабристы, высланные в разные точки Якутии. Ссылными учителями были М.И. Муравьев-Апостол, И.А. Худяков, В.Г. Короленко, Н.А. Надеев, И.Т. Цыценко, П.А. Грабовский, В.М. Ионов, П.П. Поляков, Е.М. Ярославский, Н.М. Мещеряков и другие.

С 30-х гг. XIX в. многие из них тайно занимались педагогико-просветительской деятельностью. Политические ссылки – молодой ученый И.А. Худяков в Верхоянске, В.М. Ионов в Якутске, Таттинском улусе создавали учебники и учебные пособия, внедряли в образовательный процесс новые прогрессивные методы обучения. Сосланный в Якутск при Александре III писатель В.Г. Короленко в 1882 г. открыл начальную школу, помещавшуюся в юрте. При обучении детей чтению, письму и счету он пользовался методическими принципами К.Д. Ушинского и Н.Ф. Бунакова и других выдающихся педагогов. [1]

М.И. Муравьев-Апостол попал в Вилуйск в 1827 году. Вскоре организовал частную школу, в которой обучал детей местных жителей русскому языку и арифметике. Благородное дело М.И. Муравьева-Апостола продолжил сосланный на поселение в Вилуйск декабрист П.Ф. Дунцов-Выгодский. Он также обучал детей, давая им частные уроки. И.А. Худяков в 1871 году открыл в Верхоянске одноклассное училище. Он обучал детей грамоте, арифметике, истории русского государства. Собрал, обработал и перевел на русский язык якутские легенды, сказки, песни, загадки и пословицы, которые были изданы в Иркутске в 1890 году отдельной книгой под названием «Верхоянский сборник». В.Г. Короленко на основе достижений русской прогрессивной пе-

дагогической мысли создал передовую для своего времени школу. Приобщил детей к русским сказкам, произведениям великих русских писателей. Его ученики получили хорошую первоначальную подготовку и успешно учились в дальнейшем. Большую роль в истории народного образования сыграл политический ссыльный В.М. Ионов. Первую школу он создал в 1897 году в первом Жемсогонском наслеге Ботурусского улуса. В 1902 году открыл в г. Якутске частное училище. А также много сил и времени отдавал составлению учебников и учебно-дидактических пособий для якутской школы [2].

Исследование позволяет сделать вывод о том, что политические ссылки внесли неоценимый вклад в приобщение коренного населения к грамоте. Следует отметить, что ныне дело образования в республике опирается на богатый опыт прошлого, на наследие и традиции многих поколений учительства Якутии.

С 1917 года в Якутии произошли глобальные изменения в области народного образования. Большое внимание уделялось на развитие начального образования. По всей области насчитывалось 173 школы с 245 учителями. Из них 164 – одноклассные, 5 – двух-трёхклассные (повышенного типа), 4 – средние школы (реальное училище, женская гимназия, учительская семинария и епархиальное женское училище). В высших начальных школах обучалось до 500 человек, в обычных начальных школах – до 4 тысяч человек. Но, в целом, в Якутской области 28 тысяч детей школьного возраста оставались за бортом школы, что составляло 90,9%.

Значительный сдвиг в развитии образования в Якутии оказал съезд учителей округа, который состоялся с 25 по 6 апреля 1917 года. Съезд, под непосредственным влиянием ссыльных, принял решение, призывающее к необходимости введения в Якутской области всеобщего начального обучения на родном языке. 24 апреля 1917 года Временное правительство предоставило Министерству просвещения право учреждать на средства казны земских, городских и иных учреждений и частных лиц гимназии, прогимназии и реальные училища [1].

В декабре 1918 года Наркомпрос РСФСР принял постановление «О школах национальных меньшинств», которое устанавливало, что обучение в национальных школах должно проводиться на родном языке. На основании этого постановления было введено преподавание на якутском языке в школах I ступени Вилюйского округа. В первом году якутскому языку обучали по букварю С.А. Новгородова, при этом проходили одновременно два предмета: первая половина урока – якутская азбука, вторая половина – разговор по-русски. Якутское земство летом 1919 года в г. Вилюйске открыло смешанную гимназию, в которой обучалось 15 человек [2].

Заметной вехой в преобразовании школьного дела явилась работа съезда учителей Якутской области в 1920 году, где обсуждались положение о единой трудовой школе, о дошкольном воспитании, приемы и методы преподавания отдельных предметов, вопросы трудового и физического воспитания. Было решено максимально увеличить число пансионеров и создать благоприятные условия для жизни и учебы детей. Уже к концу сентября 1920 года было создано 60 школьных пансионеров на 1800 учащихся. Проводилась планомерная работа по реформе школы. Начальные и высшие начальные училища реорганизовались в школы I ступени. Во многих школах I ступени создавались единые трудовые школы [4].

Якутский губернский революционный комитет развернул большую работу в области народного образования. В 1920-21 годах отдел провел ряд мероприятий: отделил церковь от школы, вместо четырех средних учебных заведений открыл три школы II ступени, в некоторых улусах создал единую трудовую школу I и II ступени, ввел совместное обучение мальчиков и девочек, составил и издал первые учебники и учебные пособия на якутском языке [3].

25 июля 1930 г. ЦК ВКП принял постановление «О всеобщем начальном обязательном обучении», а 14 августа ввели повсеместное начальное обязательное обучение. В 1930-31 годах был принят оперативный план ликвидации неграмотности по районам Якутской АССР.

В 1931 году было введено всеобщее обязательное обучение детей в возрасте 8-10 лет, переростков 11-13 лет в большинстве районов. Это мероприятие началось в трудных условиях. Всеобщее обучение должно было строиться на раз-

валинах после гражданской войны. Материальное положение почти всех школ улусов было в критическом состоянии. Не хватало грамотных, образованных учителей, оснащение кабинетов не было на должном уровне, не хватало учебников. Трудности организации всеобщего обучения еще осложнялись обширностью территории, бездорожьем, отсутствием налаженной связи [1].

Несмотря на трудности в организации всеобщего обучения, отмечались успехи в некоторых улусах. Например, в Алданском округе в 1930 – 1931 годах школьная сеть увеличилась на 80%, а по туземному сектору всеобщее обучение обеспечено на 100%. Было оказана материальная помощь 46% учащимся. Для подготовки и переподготовки педагогических кадров и работников просвещения отдела народного образования открыл полумесячные учительские курсы. В городе Якутске к ноябрю 1930 года приступили к работе 3 ликвидационных пункта. В каждом из которых обучалось не более 10 человек. К концу 1930 – 1931 учебного года планировалось открыть еще 24 ликвидационных пункта. В последующие годы большое внимание уделяется качеству обучения. Начали организовываться соревнования за лучшие качественные показатели учебной деятельности [2].

1931 – 1932 годы были определены как годы приобретения опыта по всеобщему начальному обучению. А к 1933 году намечалась 100% ликвидация неграмотности. Так, в оперативном плане ликвидации неграмотности было написано: «За 1931 – 1933 годы предусмотрен охват 11085 учащихся. Но фактически было охвачено 91382 человека, в том числе лиц 16-40 лет» [5].

По республике в 1940 году закончили учебный год 20 начальных школ с 557 учащимися: Алданского округа, города Якутска, Чурапчинского, Олекминского, Садынского, Средне-Колымского, Усть-Янского, Аллах-Юньского районов. Отсюда следует, что в среднем в классах обучалось по 8 человек [2].

В Якутии с 1930 года в связи с принятием постановления о всеобщем начальном обучении была проделана глобальная работа по развитию и расширению сети начальных школ. Большой акцент стал уделяться на качество обучения и на успеваемость учащихся по предметам. Введение начального всеобщего обучения в Якутии является одним из главных государственных решений, обеспечивающих ликвидацию неграмотности, рост культурного и образовательного уровня народа.

#### Библиографический список

1. Афанасьев Ф.В. *Школа и развитие педагогической мысли в Якутии*. Якутск: Якутское книжное издательство, 1966.
2. Неустроев Н.Д., Неустроева А.Н. *Историография развития начального образования в Якутии*. Москва: МГПУ, 2006.
3. Пахомов А.К. *Культурно-просветительская работа на Севере Якутии в первые годы Советской власти*. Якутск: Якутское книжное издательство, 1957.
4. Попов С.Ф. *К вопросу о развитии школ в Якутии в XIX в.* 1957; Выпуск 2.
5. *Национальный архив Республики Саха (Якутия)*. Ф. 57, Оп. 11.

#### References

1. Afanas'ev F.V. *Shkola i razvitie pedagogicheskoy mysli v Yakutii*. Yakutsk: Yakutskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1966.
2. Neustroev N.D., Neustroeva A.N. *Istoriografiya razvitiya nachal'nogo obrazovaniya v Yakutii*. Moskva: MGPU, 2006.
3. Pahomov A.K. *Kul'turno-prosvetitel'skaya rabota na Severe Yakutii v pervye gody Sovetskoj vlasti*. Yakutsk: Yakutskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1957.
4. Popov S.F. *K voprosu o razviti shkol v Yakutii v XIX v.* 1957; Vypusk 2.
5. *Nacional'nyj arhiv Respubliki Saha (Yakutiya)*. F. 57, Op. 11.

Статья поступила в редакцию 18.09.17

УДК 378

**Gorbunova N.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch), V. I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: viza\_1986@ukr.net

**Vezetiu E.V.**, Cand. Of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch), V. I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: viza\_1986@ukr.net

**MEDIA EDUCATION TECHNOLOGIES IN THE SYSTEM OF FORMATION OF INFORMATION COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS.** The article examines the role of media educational technology and aspects of their use in the system of formation of information competence of future teachers during their professional training in higher education school. The work elaborates on the meaning of the terms "information competence", "technology", "media education", "media education technologies". The article proves the effectiveness and necessity of the use of media education technologies in the system of professional training of future teachers in the University, with the purpose of formation of the components of information competence. With the development of the information society and of new information and technical means of teaching in the educational system of the prerequisites for development and formation of a new direction-media based on media technologies.

**Key words:** information competence, information technologies, information society, media education, media educational technology.

**Н.В. Горбунова**, д-р пед. наук, проф., проф. РАО, директор Института педагогики, психологии и инклюзивного образования, зав. каф. педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: viza\_1986@ukr.net

**Е.В. Везетну**, канд. пед. наук, доц. каф. педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений, ведущий специалист редакционно-издательского отдела, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: viza\_1986@ukr.net

## МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Данная статья посвящена изучению роли медиаобразовательных технологий и аспектов их использования в системе формирования информационной компетентности будущих педагогов в процессе их профессиональной подготовки в высшей школе. В работе конкретизируется значение терминов «информационная компетентность», «технология», «медиаобразование», «медиаобразовательные технологии». В статье обоснована эффективность и необходимость применения медиаобразовательных технологий в системе профессиональной подготовки будущих учителей в вузе с целью формирования компонентов информационной компетентности.

**Ключевые слова:** информационная компетентность, информационные технологии, информационное общество, медиаобразование, медиаобразовательные технологии.

На данном историческом этапе своего развития современное общество отличается информационным характером, так как основными продуктами производства человечества сегодня являются знания и информация. В системе развития информационного общества возрастает роль медиаресурсов для жизнедеятельности представителей современного социума. Развитие информационного общества характеризуется появлением многочисленных информационно-коммуникационных технологий, в числе которых – и медиатеchnологии.

Учитывая роль современных информационных ресурсов в процессе формирования личности представителей отечественного социума на данном этапе его развития, государству и обществу требуются специалисты, обладающие способностями разбираться в новейших информационных технологиях, умениями отбирать объективно полезную и достоверную информацию, использовать её для эффективного преобразования окружающей действительности.

На будущих педагогов возлагается ответственность за формирование нового поколения. В связи с этим, в системе профессиональной подготовки будущих учителей в процессе их обучения в высшей школе, учитывая, что ведущей концептуальной основой профессионального образования является сегодня компетентностный подход, одной из основных задач является формирование информационной компетентности будущих специалистов.

Говоря о роли медиаобразовательных технологий в системе формирования информационной компетентности будущих педагогов, обратимся к изучению самого понятия «информационная компетентность».

По мнению А.С. Карпеченко, «информационная компетентность представляет собой многофункциональную и сложную структуру, компоненты которой находятся в непрерывном развитии и взаимодействии, поэтому она не может быть раз и навсегда зафиксирована в виде эталона или образца поведения, четко обозначенных характеристик сознания и мышления, универсальных форм учебной и профессиональной деятельности, так как она воспринимается, осваивается и воспроизводится каждым человеком индивидуально и своеобразно, что отражает личностный подход в педагогической науке» [1, с. 601].

Процесс формирования профессиональной компетентности будущего специалиста невозможен без знания её структуры, в связи с чем обратимся к рассмотрению компонентов информационной компетентности. Исследователем Х. Лау определены следующие компоненты анализируемой в данном исследовании компетентности: получение информации – пользователь отбирает информацию рационально и эффективно; оценивание информации – пользователь оценивает информацию критически и компетентно; использование информации – пользователь использует информацию точно и творчески [2].

Процесс формирования информационной компетентности будущих специалистов в области образования также обладает

определенной структурой. Вслед за исследователями Е.В. Шевчук и Н.С. Кольевой в качестве структурных компонентов процесса формирования информационной компетентности будущих учителей выделим мотивационный, содержательный, процессуальный и рефлексивный компоненты [5].

Рассмотрев сущность понятия «информационная компетентность», обратимся к изучению роли медиаобразовательных технологий в системе ее формирования у будущих педагогов в процессе их профессиональной подготовки в высшей школе.

С развитием информационного общества и новых информационных и технических средств обучения в системе образования сложились предпосылки развития и становления нового направления – медиапедагогики, основывающегося на медиаобразовательных технологиях.

Согласно определению, приведенному в Российской педагогической энциклопедии, медиаобразование – это «направление в педагогике, выступающее за изучение школьниками закономерностей массовой коммуникации (пресса, телевидение, радио, кино, видео и т. д.). Основные задачи медиаобразования – подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию любой информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладеть способами общения на основе невербальных форм коммуникаций помощью технических средств» [3, с. 555].

А. В. Федоров определяет медиаобразование как «процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучение различным формам самовыражения с помощью медиатехники» [4, с. 134]. Так, в данном исследовании на основе вышеизложенного по термину «медиаобразование» будем понимать часть образовательного процесса, направленную на формирование в обществе медиакультуры, подготовку личности к безопасному и эффективному взаимодействию с современной системой массмедиа, включая как традиционные (печатные издания, радио, кино, телевидение), так и новейшие (общение посредством компьютера, интернет, мобильная телефония) медиа с учетом развития информационно-коммуникационных технологий.

Исследователи Е.В. Шевчук и Н.С. Кольева под термином «информационная компетентность» понимают «владение эффективными способами работы с информацией, имеющей различный содержательный смысл и различные формы представления; умения оценить качество и надежность информации, поступающей из различных источников; готовность к успешному информационному взаимодействию с другими людьми» [5, с. 114].

Основываясь на результатах анализа педагогических исследований, посвященных аспектам формирования компонентов

информационной компетентности и проблемам медиапедагогики, заключим, что среди важнейших факторов, формирующих личностные, информационные и профессиональные компетентности педагога, – включение медиаобразования и ее технологий в систему профессиональной подготовки будущих учителей. В отечественной науке проблемы медиаобразования и использования элементов медиаобразовательных технологий в учебном процессе высшей школы отражены в работах таких исследователей, как А.В. Федоров, А.В. Шариков, Н.П. Рыжих, И.М. Хижняк, Т.В. Строганова и др. На основе изучения работ указанных учёных, можем утверждать, что в современной педагогической науке медиаобразовательные технологии рассматриваются в значении средств организации деятельности с применением медиа для достижения педагогических целей.

Исходя из понимания понятия технологии в значении совокупности методов и инструментов, необходимых для достижения желаемого результата; способа преобразования данного в необходимое, уточним, что данное понятие является одним из основополагающих в методике медиаобразования, поскольку применение любой технологии имеет большое влияние на результат образования.

Медиаобразовательные технологии образования на современном этапе их развития включают не только традиционные СМИ, такие как периодические издания, радио, телевидение и т. д., но и средства новейших информационных технологий, среди которых: программно-аппаратные устройства, функционирующие на базе вычислительной техники; системы информационного обмена, обеспечивающие реализацию операций по сбору, накоплению, хранению, обработке и передаче информации.

В рамках медиапедагогики выделяют также ее составляющую отрасль – медиадидактику. В перечень ее функций входит: разработка теории медиаобразования и обучения; научное обоснование содержания медиаобразования, изучение закономерностей, принципов, методов и организационных форм обучения с привлечением медиапродуктов; реализация принципов гуманизации образования; содействие повышению интеллектуального, культурного, духовного, морального уровня будущего специалиста.

В системе формирования компонентов информационной культуры и грамотности будущих педагогов могут использоваться различные виды медиаобразовательных технологий, а именно:

- печатные (книгопечатание, фотография, литография);
- электрические (телефон, аудиозапись);
- массмедиа (телевидение, кинематограф);
- цифровые (компьютер, Интернет).

Процесс формирования компонентов информационной компетентности будущих педагогов путем применения в учебно-воспитательном процессе элементов медиаобразовательных технологий осуществляется с учетом принципа личностного подхода,

повышает эффективность подачи нового материала, развивает умственные и творческие способности студентов.

Эффективность применения медиаобразовательных технологий в системе формирования компонентов информационной компетентности будущих учителей в процессе их профессиональной подготовки в высшей школе обосновывается теми функциями, которые они выполняют. Итак, медиаобразовательные технологии в системе подготовки будущего педагога направлены на:

- информатизацию учебного процесса, что реализуется в обеспечении доступности различных источников информации;
- активизацию учебно-познавательной деятельности студентов;
- повышение мотивации студентов к обучению;
- интерактивность обучения;
- мониторинг учебного процесса;
- повышение эффективности усвоения студентами учебного материала;
- побуждение к творческой деятельности путем подготовки презентаций с использованием компьютерных программ;
- привлечение студентов к участию в видеоконференциях, работе с зарубежными студентами и т. д.

Для эффективного осуществления процесса формирования компонентов информационной компетентности будущего учителя с помощью медиаобразовательных технологий преподаватели должны обладать рядом умений:

- применять информационные технологии с целью демонстрации печатных или графических документов, аудио- и видеоматериалов;
- создавать презентации;
- систематизировать и обрабатывать информацию с помощью таблиц, технологических карт;
- строить сравнительные графики и таблицы, выявлять закономерности посредством компьютера;
- применять информационные технологии с целью моделирования процессов и объектов;
- создавать чертежи и эскизы;
- использовать компьютерное тестирование;
- уметь применять возможности сети Интернет для решения различных педагогических вопросов, с целью сбора информации, для участия в интернет-конференциях, получения доступа к научным, педагогическим и методическим данным.

Таким образом, формирование информационной компетентности будущих педагогов в процессе их профессиональной подготовки в высшей школе актуальная педагогическая проблема, требующая разработки методологических решений. Одними из эффективных средств формирования информационной компетентности являются медиаобразовательные технологии, применение которых в системе профессиональной подготовки специалистов позволяет сформировать основные компоненты информационной культуры и грамотности будущих педагогов.

#### Библиографический список

1. Карпеченко А.С. Анализ уровня информационной компетентности будущих менеджеров. *Современные исследования социальных проблем*. Электронный научный журнал. 2012; 1 (9): 599 – 608.
2. Лай Х. *Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни*. Москва, 2007.
3. Медиаобразование. *Российская педагогическая энциклопедия*. Главный редактор В.В. Давыдов. Москва: Большая российская энциклопедия, 1993.
4. Федоров А.В. Медиаобразование, медиаграмотность, медиакритика и медиакультура. *Высшее образование в России*. 2005; 6: 134 – 135.
5. Шевчук Е.В., Кольева Н.С. Диагностика сформированности информационной компетентности учащихся подросткового возраста. *Теория и практика общественного развития*. 2011; 6: 114 – 116.

#### References

1. Karpechenko A.S. Analiz urovnya informacionnoj kompetentnosti buduschih menedzherov. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem*. `Elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2012; 1 (9): 599 – 608.
2. Lau H. *Rukovodstvo po informacionnoj gramotnosti dlya obrazovaniya na protyazhenii vsej zhizni*. Moskva, 2007.
3. Mediaobrazovanie. *Rossiyskaya pedagogicheskaya `enciklopediya*. Glavnyj redaktor V.V. Davydov. Moskva: Bol'shaya rossiyskaya `enciklopediya, 1993.
4. Fedorov A.V. Mediaobrazovanie, mediagramotnost', mediakritika i mediakul'tura. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2005; 6: 134 – 135.
5. Shevchuk E.V., Kol'eva N.S. Diagnostika sformirovannosti informacionnoj kompetentnosti uchashchisya podrostkovogo vozrasta. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2011; 6: 114 – 116.

Статья поступила в редакцию 18.09.17

УДК 37.037

**Vlasenko M.A.**, postgraduate, Baltic Federal University n.a. I. Kant, lecturer of Department of Organization of Everyday Activity, Combat Training and Marine Practice, branch of VUNTS "VMA" (Kaliningrad, Russia), E-mail: mvlaskenko74@list.ru

**COMPETENCE OF THE PERSONAL PROTECTION OF THE MILITARY SERVICE IN THE EDUCATIONAL STANDARD.** The article examines a question of formation of competence of personal security, formulates pedagogical goals for the formation of the competence of personal protection of graduates, examines the components of personal protection, analyzes the federal state standards of higher education and qualification requirements for the military professional training of graduates implemented in accordance with the specialties of training at the naval institute with the purpose of revealing the prerequisites for the presence of the approach of the survey. The competence of personal security of servicemen is studied not only from the position of the state of protection and prevention of risks, but also through the formation of professional health of servicemen.

**Key words:** Competence, personal security, professional health, pedagogical goals, forming a competence.

**М.А. Власенко**, соискатель Балтийского федерального университета им. И. Канта, преп. каф. организации повседневной деятельности, боевой подготовки и морской практики, филиал ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия», г. Калининград, E-mail: mvlaskenko74@list.ru

## КОМПЕТЕНЦИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ЗАЩИЩЕННОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩЕГО В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ СТАНДАРТЕ

В статье рассмотрен вопрос формирования компетенции личностной защищенности, сформулированы педагогические цели для формирования компетенции личностной защищенности у выпускников, рассмотрены компоненты личностной защищенности, проанализированы Федеральные государственные стандарты высшего образования и квалификационные требования к военно-профессиональной подготовке выпускников реализуемые в соответствии со специальностями обучения в военно-морском институте с целью выявления предпосылок присутствия подхода рассматриваемой компетенции личностной защищенности военнослужащих, не только с позиции состояния защищенности и профилактики рисков, но и через формирование профессионального здоровья военнослужащих.

**Ключевые слова:** компетенция, личностная защищенность, профессиональное здоровье, педагогические цели, формирование компетенции.

Эффективность обеспечения безопасности военной службы в Вооруженных Силах Российской Федерации зависит от целенаправленной деятельности должностных лиц, направленной на обучение и воспитание военнослужащих, а также на нейтрализацию действия негативных факторов военной службы, создания безопасных условий жизнедеятельности военнослужащих.

Анализ состояния безопасности военной службы в повседневной деятельности войск показывает, что уровень безопасности военной службы остается низким и не в полной мере отвечает предъявляемым требованиям нормативно-правовой базы.

В настоящее время система военного образования в её неразрывной связи с наукой имеет одну общую для всех задачу – комплектование вооруженных сил эффективными, квалифицированными военными специалистами. Поставлена задача кардинального повышения уровня профессиональной подготовки выпускников военных учебных заведений Министерства обороны Российской Федерации.

Офицеры-руководители на каждом этапе служебной деятельности должны обеспечивать необходимые условия безопасности в организации повседневной деятельности и службы войск. К обеспечению безопасности военной службы необходимо целенаправленно готовить в процессе профессионального образования. Отметим, что квалификационные требования федеральных стандартов одной из важных задач на современном этапе ставят повышение качества обучения в области безопасности [1].

Компетентность военнослужащих как военных профессионалов образуется системой ключевых, базовых (общих) и специальных (профессиональных) компетентностей, складывающихся в процессе обучения и развивающихся в процессе их деятельности [2]. Именно специальные (профессиональные) компетенции призваны отразить специфику конкретной сферы профессиональной деятельности. Необходимость их формирования и развития определяется в том числе и решением задач по обеспечению безопасности военной службы [3].

В настоящее время обучение требованиям безопасности военной службы в повседневной деятельности курсантов военно-морского института происходит в период общевоинской подготовки до принятия военной присяги, а также в ходе специальных занятий, включающих в себя: комплексные практические занятия по безопасности военнослужащих в условиях повседневной деятельности – перед началом каждого периода обучения, месячники безопасности военной службы, комплексные практические занятия по безопасности военнослужащих в повседневной деятельности – перед проведением занятий с вы-

ходом на полигоны, учений и других мероприятий. Цели учебных занятий направлены на сохранность жизни и профилактику травматизма, которые должны обеспечить военнослужащему старшие офицеры.

Вместе с тем, по нашему мнению, само понятие «безопасность», содержащее признак «состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства», ориентирует на процессы не только коллективной, сколько личной ответственности за обеспечение состояния устойчивого баланса и гармонизации потребностей и целей личности военнослужащего, обязанностей перед обществом и государством. Такими жизненно важными интересами являются – сохранность жизни и здоровья человека и переживание состояния профессионального благополучия. Достижение состояния личной защищенности обеспечивается, по нашему мнению, сознательным отношением к рискованной профессиональной среде и компетенциями её трансформации.

Профессиональная подготовка будущих офицеров должна быть связана с приобретением во время обучения в вузе определенных навыков личностной защищенности, у будущего офицера должна быть развита способность к анализу, прогнозированию и моделированию рисков личной безопасности. По нашему мнению, личностная защищенность военнослужащего в профессиональной деятельности – состояние уверенности и защищенности, обусловленное его профессиональными компетенциями, и является одним из критериев результативности профессиональной подготовки будущих офицеров и составляющей между обучением в вузе и дальнейшей военной службой. Поэтому для реализации задачи обучения в области безопасности, необходимо сформулировать педагогические цели процесса формирования компетенции личностной защищенности у выпускников.

Понятие личностной защищенности военнослужащих следует рассматривать как многоаспектное явление, заключающееся не только в способности противостоять угрозе и опасностям различного характера, принятию мер безопасности в повседневной деятельности военнослужащими, но и наличием личностных качеств, ценностных ориентаций, привычек в организации безопасности повседневной деятельности. Следовательно, по нашему мнению, необходимо организовать обучение в области безопасности на основе сопряжения научного знания относительно понятий «профессиональное здоровье военнослужащего» и «рискованная профессиональная среда военнослужащего», которые соответственно интегрируют явления объектов личност-

ной защищенности и способы достижения профессионального благополучия.

Понятие профессионального здоровья рассматривается многими авторами, так Г.С. Никифорова профессиональное здоровье рассматривает как интегральная характеристика функционального состояния организма человека по физическим и психическим показателям с целью оценки его способности к определенной профессиональной деятельности с заданными эффективностью и продолжительностью на протяжении заданного периода жизни, а также устойчивость к неблагоприятным факторам, сопровождающим эту деятельность [4].

В.Н. Сысоев предлагает рассматривать профессиональное здоровье как способность организма человека, используя свои компенсаторные, адаптационные и защитные свойства, сохранять состояние полного физического, психического и социального благополучия, обеспечивать профессиональное долголетие в любых условиях профессиональной деятельности [5].

М.Е. Зеленова и А.В. Захаров профессиональное здоровье определяют, как состояние мотивированности и продуктивности в специальных условиях конкретной профессиональной деятельности, тесно связанное с физическим, психологическим и социальным благополучием человека, а также, как свойство человека быть работоспособным и продуктивным в специальных условиях конкретной профессиональной деятельности, сохраняя физическое, психологическое и социальное благополучие [6].

С.А. Дружков считает, что профессиональное здоровье необходимо рассматривать как определенный уровень характеристик человека–профессионала, специалиста, отвечающий требованиям профессиональной деятельности и обеспечивающий ее высокую эффективность. Сохранение у человека профессионального здоровья при одновременном обеспечении результативности труда связано с психологической профессиональной адаптацией человека, т.е. становление и сохранение динамического равновесия в системе «человек – профессиональная среда». При этом профессиональная среда включает в себя объект и предмет труда, средства труда, цели и профессиональные задачи и условия труда [7].

Принимая во внимание данные подходы к определению понятия «профессиональное здоровье», отметим, что снижение уровня профессионального здоровья военнослужащего как реакция на воздействие опасных и вредных факторов военной службы оказывает негативное воздействие на профессиональные качества военнослужащего, включенные в процесс его жизнедеятельности и характеризующие его как военного профессионала.

Компетентный подход в области личностной защищенности военнослужащего позволяет акцентировать внимание на результатах образовательного процесса, при этом в качестве результата рассматривается не только сумма усвоенной военнослужащим информации личностной защищенности, его представлений, а прежде всего его способность достигать безопасности в служебной деятельности.

Все вышеизложенное позволяет нам определить компетенцию личностной защищенности военнослужащих как профессионально значимую характеристику личности, представляющую собой наличие знаний о безопасном поведении военнослужащего в повседневных и экстремальных условиях военной службы и условиях его проявления; ответственность за безопасность свою и других; устойчивость усилий по оказанию поддержки и помощи другим; умение предвидеть потенциальную опасность для себя или группы людей ситуацию; использование безопасных моделей поведения, и навыков, позволяющим осуществлять служебную деятельность как в повседневных, так и в представляющих угрозу для жизни военнослужащего экстремальных ситуациях, а также профилактику рисков личной безопасности военнослужащих.

Образовательным результатом военного специалиста должна стать способность успешного существования в рискованной среде повседневной жизнедеятельности, принимать управленческие решения в условиях возникновения нестандартных, проблемных ситуаций достижения профессионального благополучия. Критериями сформированности компетенции личностной защищенности военнослужащего, по нашему мнению, выступают: сохранность жизни, физическое существование военнослужащего, биологическая составляющая военнослужащего как индивида; психологическое здоровье военнослужащего, отражающее успешность военнослужащего как человека; профессиональная успешность, соответствующая социальной реализации военнослужащего как личности.

С учётом понимания компетенции личностной защищенности военнослужащего и способов её достижения нами выделены и систематизированы имеющиеся в документах, регулирующих образовательную деятельность в военном вузе [8; 9; 10], компетенции относительно аспектов рассматриваемой компетенции.

Соматический аспект, выраженный в физическом здоровье военнослужащего, возможностью его адаптации к различным факторам внешней среды, представлен следующими компетенциями: общекультурная (ВПК.ОК): способность управлять процессом формирования физической культуры личности и здорового образа жизни и проводить различные формы физической подготовки с военнослужащими (ВПК.ОК-2);

профессиональная (ВПК.П) в управленческой деятельности: способности к управлению физической подготовкой в подразделении и физическому самосовершенствованию (ВПК.П-4);

эмоциональный аспект, выраженный стрессовыми факторами, определенной экстремальностью военной службы, повышенной ответственностью за жизнь других, что является значимым в формировании состояния выгорания военнослужащего, проявляющегося в нарастающем безразличии к выполнению своих обязанностей и происходящему на службе, представлен следующей компетенцией: общепрофессиональная (ВПК.ОП): способность поддерживать личную физическую готовность к выполнению боевых и других задач в соответствии с предназначением, применять на практике приемы и действия выживания в водной среде, рукопашного боя и преодоления препятствий (ВПК.ОП-2);

психофизиологический аспект, необходимый для создания среды, благоприятствующей развитию военнослужащего, его профессионального развития, в том числе и сохранности здоровья, представляет активный подход к выработке действий, направленных на сохранение своего здоровья, поддержание жизненного тонуса, способности к восстановлению физиологического потенциала: профессиональная (ВПК.П) в обучающей и воспитательной деятельности: способность применять специальные психолого-педагогические знания для эффективного управления воинскими коллективами, организации в них боевой подготовки, воспитательной работы, создания условий для физического развития и укрепления здоровья военнослужащих (ВПК.П-7);

мотивационный аспект, выраженный в потребности использовать приобретенные в ходе учебы в военно-морском институте знания, умения и навыки в развитии культуры здоровья в будущей профессиональной деятельности: профессионально – специализированная (ВПК.ПС) – способность создавать мотивацию действий подчиненных по исполнению боевых обязанностей в условиях гибели личного состава, боевых и аварийных повреждений оружия и технических средств (ВПК.ПС-4).

Как видно, предлагаемая нами компетенция личностной защищенности имеет достаточный дидактический потенциал и базируется на традициях военного образования в области безопасности. Дополненная содержанием понятия «профессиональное здоровье военнослужащего» и «рисковая профессиональная среда» [11], номенклатура педагогических целей формирования компетенции личностной защищенности военнослужащего будет включать следующие цели.

Цели формирования познавательного компонента: развитие способности применять методы физического самовоспитания для повышения адаптационных резервов своего организма, укрепления здоровья, достижения требуемого уровня физической подготовленности и ведения полноценной социальной и профессиональной деятельности (ОК-10); развитие способности использовать основные методы защиты населения от возможных аварий, катастроф, стихийных бедствий (ПК-7) – систематизированные знания относительно рисков и угроз профессиональному здоровью выполнять ориентирующую функцию в компетенции личностной защищенности и определяют информационную основу к целенаправленной деятельности по трансформации рискованной среды.

Цели формирования мотивационного компонента: развитие способности понимать социальную значимость своей будущей профессии, цели и смысл государственной службы, обладать высокой мотивацией к выполнению задач профессиональной деятельности в области применения и эксплуатации технических систем кораблей, защиты интересов личности, общества и государства (ОК-9); развитие способности осуществлять профилактику правонарушений и травматизма, предотвращать нарушения безопасности жизнедеятельности и экологические нарушения

(ПК-8) – систематизированные относительно мотивации личностной защищенности психические, эмоциональные и социальные стимулы безопасности создают регулятивную основу к осмысленной деятельности военнослужащего, направленной на гармонизацию интересов личности, общества и государства.

Цели формирования волевого компонента: развитие способности к социальному взаимодействию на основе принятых моральных и правовых норм, демонстрируя уважение к историческому наследию и культурным традициям, толерантностью к другой культуре, способностью создавать в коллективе отношения сотрудничества и применять методы конструктивного разрешения конфликтных ситуаций (ОК-8); развитие способности использовать на практике современные средства и методы управления, организационные инструменты и технологии, необходимые для решения типовых и нестандартных задач, возникающих в сфере профессиональной деятельности (ПК-6) – интегрированные относительно совокупности трудных ситуаций военной службы, страхов, обид, вызывающих состояние неблагополучия, создают основу для ценностного отношения к рискам профессионального здоровья и решительного их преодоления.

Цели формирования деятельностного компонента: развитие способности руководить коллективом при борьбе за живучесть, ликвидации последствий аварий и поломок технических систем

(ПК-14); развитие способности поддерживать дисциплину в коллективе, обеспечивать безопасность сотрудников при исполнении ими должностных обязанностей (ПК-16) – систематизируют опыт преодоления рисков военной службы и повышают уровень компетентности личностной защищенности за счет количества усвоенных способов реализации интересов личности в сочетании с интересами общества и государства.

Таким образом, формирование компетенции личностной защищенности возможно дополнением или конкретизацией содержанием учебные дисциплины, таких, как «Безопасность жизнедеятельности», «Основы управленческой деятельности», «Управление подразделением в мирное время», «Физическая культура» компонентами профессионального здоровья военнослужащих. Данные учебные дисциплины должны быть дополнены педагогическими целями, направленными на развитие, тренировки у выпускника способность к анализу, прогнозированию и профилактике рисков личностной защищенности. Особую ценность представляют возможности самостоятельного развития опыта на факультативах, в ходе проведения инструктажей по мерам (технике) безопасности, на занятиях по безопасности военной службы, в процессе участия в месячниках безопасности военной службы. Условия современной реализации образовательного стандарта высшего военного образования позволяют это сделать.

#### Библиографический список

1. Николаева Н.И. Формирование компетенции комплексной безопасности в инновационной среде вуза. *Современные проблемы науки и образования*. 2013; 6: 237.
2. Ефремов О.Ю. *Военная педагогика*. Санкт Петербург: Питер, 2008.
3. Копейкин М.А. *Военно-профессиональная компетентность: сущность и содержание*. Available at: <https://www.scienceforum.ru/2013/300/6468#>
4. Никифорова Г.С. *Психология здоровья*. Санкт Петербург: Питер, 2006.
5. Сысоев В.Н. *Теоретические проблемы профессионального психологического отбора, психофизиологического сопровождения подготовки и деятельности военнослужащих*. Автореферат диссертации... доктора медицинских наук. Санкт Петербург, 2000.
6. Зеленова М.Е. Захаров А.В. Выгорание и стресс в контексте профессионального здоровья военнослужащих. *Социальная психология и общество*. 2014; 2: 50 – 70.
7. Дружилов С.А. Профессиональное здоровье трудящихся и психологические аспекты профессиональной адаптации. *Успехи современного естествознания*. 2013; 6: 34 – 37.
8. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) Применение и эксплуатация технических систем надводных кораблей и подводных лодок* Available at: [http://www.consultant.ru/document/Cons\\_doc\\_LAW\\_112024/](http://www.consultant.ru/document/Cons_doc_LAW_112024/)
9. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) Информационные технологии и системы специальной связи* Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_142304/5599a91602259232f6fc3cfd67e9313998c83981/#dst100086](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_142304/5599a91602259232f6fc3cfd67e9313998c83981/#dst100086)
10. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) Специальные радиотехнические системы* Available at: [https://www.consultant.ru/document/Cons\\_doc\\_LAW\\_114703/](https://www.consultant.ru/document/Cons_doc_LAW_114703/)
11. Самсонова Н.В., Минкова Е.С., Петрова Е.И. Представление о профессиональных рисковых зонах работников транспортных предприятий. *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота*. 2015; 2 (32): 146 – 150.

#### References

1. Nikolaeva N.I. Formirovanie kompetencii kompleksnoj bezopasnosti v innovacionnoj srede vuza. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2013; 6: 237.
2. Efremov O.Yu. *Voennaya pedagogika*. Sankt Peterburg: Piter, 2008.
3. Kopejkin M.A. *Voennno-professional'naya kompetentnost': suschnost' i soderzhanie*. Available at: <https://www.scienceforum.ru/2013/300/6468#>
4. Nikiforova G.S. *Psihologiya zdorov'ya*. Sankt Peterburg: Piter, 2006.
5. Sysoev V.N. *Teoreticheskie problemy professional'nogo psihologicheskogo otbora, psihofiziologicheskogo soprovozhdeniya podgotovki i deyatel'nosti voennosluzhaschihi*. Avtoreferat dissertacii... doktora medicinskih nauk. Sankt Peterburg, 2000.
6. Zelenova M.E. Zaharov A.V. Vygoranie i stress v kontekste professional'nogo zdorov'ya voennosluzhaschihi. *Social'naya psihologiya i obshchestvo*. 2014; 2: 50 – 70.
7. Druzhilov S.A. Professional'noe zdorov'e trudyaschihsya i psihologicheskie aspekty professional'noj adaptacii. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya*. 2013; 6: 34 – 37.
8. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki (special'nosti) Primenenie i ekspluatatsiya tehniceskikh sistem nadvodnyh korablej i podvodnyh lodok* Available at: [http://www.consultant.ru/document/Cons\\_doc\\_LAW\\_112024/](http://www.consultant.ru/document/Cons_doc_LAW_112024/)
9. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki (special'nosti) Infokommunikatsionnye tehnologii i sistemy special'noj svyazi* Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_142304/5599a91602259232f6fc3cfd67e9313998c83981/#dst100086](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_142304/5599a91602259232f6fc3cfd67e9313998c83981/#dst100086)
10. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki (special'nosti) Special'nye radiotekhnicheskie sistemy* Available at: [https://www.consultant.ru/document/Cons\\_doc\\_LAW\\_114703/](https://www.consultant.ru/document/Cons_doc_LAW_114703/)
11. Samsonova N.V., Minkova E.S., Petrova E.I. Predstavlenie o professional'nyh riskovyh zonah rabotnikov transportnyh predpriyatij. *Izvestiya Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota*. 2015; 2 (32): 146 – 150.

Статья поступила в редакцию 21.09.17

УДК 378

**Gadzhieva P.D.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Department of Theory and Methods of Teaching Law, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: [patimat.kamus@mail.ru](mailto:patimat.kamus@mail.ru)

**METHOD OF USING THE DEBATE IN THE PROCESS OF STUDYING LAW IN SCHOOL.** In the article the theoretical-methodological and psychological-pedagogical bases of the legal education of schoolchildren in modern conditions are considered. The paper describes the methodological aspects of the use of interactive technologies, in particular the methodology of the debate in the

process of studying law in the school. The methodical recommendations to teachers-lawyers on questions of increase of cognitive activity of pupils are given. The author concludes that the application of interactive methods and, in particular, the debates in the legal training of students, allows a teacher to involve all students in the teaching and educational process and to enhance their cognitive interest in matters of law. The offered technology allows all students to realize their potential, thus shaping the quality of active citizen, which will be claimed later in their life and enable them to socialize better to modern realities.

**Key words:** debate, technology, cooperation.

*П.Д. Гаджиева, канд. пед. наук, доц. каф теории и методики обучения праву Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: patimat.kamus@mail.ru*

## МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДЕБАТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРАВА В ШКОЛЕ

В данной статье рассмотрены теоретико-методологические и психолого-педагогические основы правового образования школьников в современных условиях; описаны методические аспекты использования интерактивных технологий, в частности методики дебатов в процессе изучения права в школе; даны методические рекомендации учителям-правоведам по вопросам повышения познавательной активности учащихся. Автор делает вывод о том, что применение интерактивных методов и, в частности, дебатов, в правовом обучении школьников, позволяет педагогу задействовать в учебно-воспитательном процессе всех учащихся и повысить их познавательный интерес к вопросам права. Так же данная технология позволяет реализовать свой потенциал каждому учащемуся, формируя тем самым качества активного гражданина, которые будут востребованы в дальнейшей жизни и позволят лучше социализироваться к современным реалиям.

**Ключевые слова:** правовое образование школьников, дебаты, технология, сотрудничество.

На современном этапе развития системы школьного образования вопросам совершенствования правового образования уделяется пристальное внимание.

При преподавании ученикам предмета «Право» учителя сталкиваются с рядом трудностей. В числе наиболее часто возникающих трудностей следует назвать следующие вопросы: Как обучить учеников слушать и слышать друг друга? Как сформировать умение найти главное во всем услышанном потоке слов? Как воспитать в детях терпимость и уважение к оппоненту? И как научить правильно и грамотно вести дебаты или судебные прения, даже если они учебные? Помочь закрепить и развить вышеуказанные умения может методика проведения учебных дебатов.

Как показывает анализ практического опыта учителей-правоведов, участие в дебатах позволяет учащимся опробовать на себе специфику работы некоторых публичных юридических профессий: судьи, адвоката, прокурора. Накопив некоторый опыт участия в дебатах, школьники могут попытаться сделать для себя вывод – насколько особенности их характера, темперамента, интеллекта подходят к данным видам деятельности, и может быть, стоит попробовать свои силы в других специальностях, не связанных с большой публичной деятельностью.

Таким образом, методика проведения дебатов, кроме обучающей, воспитательной функций, несёт в себе и элементы профориентации. Данный метод работы с учащимися на уроках права широко распространен, более того, после его апробации становится ясно, что он востребован детьми. Это объясняется тем, что метод дебатов – это не скучный монолог учителя или заранее заготовленная речь ученика. Это постоянный процесс создания чего-то нового. Дебаты не дают ребятам расслабляться, ведь нужно услышать, понять каждое слово оппонентов и грамотно ответить им. Важным преимуществом методики дебатов является доступность участникам образовательного процесса. Здесь не нужна никакая предварительная специальная подготовка. Процесс обучения идет непосредственно во время дебатов. Если вы сомневаетесь в своих силах или стесняетесь выступать перед аудиторией, – пожалуйста, в зрители. Но и здесь вы оставляете за собой возможность высказываться и таким образом принять участие в дебатах [1]. Ученикам также нравится, что обсуждаемую тему они могут назначить сами (с согласия учителя). Как правило, ребята выбирают наиболее актуальные и интересные их проблемы. Тема дебатов может определяться простым голосованием.

Интерес к дебатам очень высок и потому, что участие в таком занятии позволяет выделиться среди одноклассников, занять определенное место в подростковом или юношеском коллективе, познать что-то новое и сформировать свое отношение к жизненно важным вопросам.

Для учителя права дебаты – очень «выгодная» технология. Дебаты сами по себе не требуют никакой специальной подготовки. Конечно, аудитория должна быть готова терпимо выслушивать мнение других и грамотно выдвигать контраргументы и вообще быть достаточно эрудированной по широкому кругу вопросов и проблем. Но можно обсуждать не «интеллектуальные

темы», а конкретные жизненные ситуации, интересующие ребят, и тогда технологию дебатов можно использовать в любом классе с различным уровнем общей подготовки.

Учителю не надо готовить темы их выбирают сами ребята. От преподавателя требуется умение вести дебаты, вычленять главное, в определенных ситуациях свернуть дебаты. Но учитель обязан быть эрудированным, чтобы дебаты не превратились в традиционную беседу. Провоцируя обсуждение некоторых тем, преподаватель получает возможность проведения скрытого мониторинга (если учитель имеет авторитет у ребят и они привыкли высказывать свое мнение без каких-либо последствий, то мы должны быть готовы к очень откровенным ответам). Обсуждение тем в классе дает педагогу возможность заострить на некоторых аспектах больше внимания, лучше проинформировать ребят по этим вопросам и даже где-то поспособствовать формированию у школьников тех или иных взглядов. Участие преподавателя в обсуждении интересующих ребят тем, от которых другие учителя уходят в сторону, поднимает его авторитет [2].

Говоря о правилах проведения дебатов, следует подчеркнуть, что главное условие – терпение и терпимость. Терпение во времени и терпимость к противоположной стороне и ее мнению. Пусть мы в корне не согласны с чужим мнением, но должны уважительно относиться к нему. А еще лучше, если поймем причину такого мнения. Тогда легче будет найти точку соприкосновения.

Перед началом дебатов объявляется тема. В зависимости от отношения к обсуждаемой теме все участники делятся (по своему желанию) на три группы.

Первая группа выступает «за» поставленный вопрос.

Вторая группа – их оппоненты – выступают против.

Третья группа – все остальные – это зрители.

После распределения участники первой и второй групп имеют три минуты, чтобы подготовить аргументы в поддержку своей точки зрения. Противоположная группа внимательно выслушивает и в течение 30 секунд готовит контраргумент. Свой контраргумент отвечающий начинает со слов «...если мы вас правильно поняли, то...» – и кратко излагает аргумент противоположной группы. Если противоположная сторона согласна с кратким изложением, далее следует контраргумент. После стороны меняются местами, следует аргумент противоположной стороны. Каждая сторона имеет право на три-четыре аргумента и право на три-четыре контраргумента.

В ходе обсуждения любой участник дебатов может покинуть свою группу и уйти либо к оппонентам, либо в зрительный зал. Важным для учителя является также, чтобы во время обсуждения каждый участник выступил хотя бы по одному разу. После того как группы исчерпают свои аргументы, в дебаты вступают зрители (третья группа). Каждый зритель теперь может высказать свое мнение по обсуждаемому вопросу. Он может согласиться с мнением одной из сторон полностью или частично, может согласиться с обеими сторонами или выступить с особым мнением по обсуждаемому вопросу, но высказывается он только один раз. Когда все желающие зрители выскажут свое мнение, ведущий объявляет о завершении дебатов. В завершении деба-

тов учитель аргументированно выскажет свою точку зрения или приведет все высказанные аргументы к общему знаменателю.

Таким образом, как показывает практика и педагогическая диагностика [3 – 7], которая проводится в школе с целью изучения эффективности обучения, применение интерактивных методов и, в частности, дебатов, в правовом обучении школьников, позволяет педагогу задействовать в учебно-воспитательном процессе всех учащихся и повысить их познавательный интерес

к вопросам права. Так же данная технология позволяет реализовать свой потенциал каждому учащемуся, формируя тем самым качества активного гражданина, которые будут востребованы в дальнейшей жизни и позволят лучше социализироваться к современным реалиям. Тем самым владение интерактивными методами обучения становится важной составляющей профессиональной компетентности преподавателя [8] различных учебных дисциплин.

#### Библиографический список

1. Гаджиева П.Д. Интерактивные методы обучения в правовом образовании. *Право и образование*. 2011; 1: 55 – 62.
2. Гаджиева П.Д. Компетентностный подход в подготовке будущих учителей права. *Право и образование*. 2014; 1: 48 – 54.
3. Гаджиева П.Д., Хурдаев Н.А. Современные тенденции развития образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 5 (54): 152 – 153.
4. Хасбулатова З.И., Исакиева З.С. Роль семьи в процессе духовно-нравственного воспитания и передачи культурных традиций молодежи. *История науки и техники*. 2012; 7: 186 – 190.
5. Певцова Е.А. *Теория и методика обучения праву: учебное пособие*. Москва, 2003.
6. Алиева З.М. *Педагогическая диагностика как фактор стимулирования инициативы младших школьников в обучении*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Махачкала, 2004.
7. Костина Е.А. Культуроцентричность образования – требование современного этапа развития общества. *Учёные записки Российского государственного социального университета*. 2010; 6: 60 – 63.
8. Костина Е.А. *Профессиональная компетентность учителя иностранного языка*. М. Берлин, 2015.

#### References

1. Gadzhieva P.D. Interaktivnye metody obucheniya v pravovom obrazovanii. *Pravo i obrazovanie*. 2011; 1: 55 – 62.
2. Gadzhieva P.D. Kompetentnostnyj podhod v podgotovke buduschih uchitelej prava. *Pravo i obrazovanie*. 2014; 1: 48 – 54.
3. Gadzhieva P.D., Hurdaev N.A. Sovremennye tendencii razvitiya obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 5 (54): 152 – 153.
4. Hasbulatova Z.I., Isakieva Z.S. Rol' sem'i v processe duhovno-nravstvennogo vospitaniya i peredachi kul'turnyh tradicij molodezhi. *Istoriya nauki i tehniki*. 2012; 7: 186 – 190.
5. Pevcova E.A. *Teoriya i metodika obucheniya pravu: uchebnoe posobie*. Moskva, 2003.
6. Alieva Z.M. *Pedagogicheskaya diagnostika kak faktor stimulirovaniya iniciativy mladshih shkol'nikov v obuchenii*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Mahachkala, 2004.
7. Kostina E.A. Kul'turocentrichnost' obrazovaniya – trebovanie sovremennogo `etapa razvitiya obschestva. *Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta*. 2010; 6: 60 – 63.
8. Kostina E.A. *Professional'naya kompetentnost' uchitelya inostrannogo yazyka*. M. Berlin, 2015.

Статья поступила в редакцию 25.09.17

УДК 378

**Gadzhieva P.D.**, Cand. Of Sciences (Pedagogy), Department of Theory and Methods of Teaching Law, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: patimat.kamus@mail.ru

**MODERN METHODS OF DIAGNOSING TEACHERS' READINESS FOR INNOVATIVE PEDAGOGICAL ACTIVITY.** The study examines theoretical background of teachers' innovative pedagogical activity. Modern methods of diagnostics of a teacher's readiness for innovative professional activity are described. The results obtained in the course of the questionnaire survey of teachers-innovators are characterized. The author concludes that the survey dedicated to the analysis of the characteristics of innovative processes in schools, shows that most teachers are working on themselves without a creative style orientation activities, many teachers do not accurately represent the essence of the new teaching and educational concepts, their differences and advantages, and if you are, are experiencing difficulties in their implementation in the context of educational practices. Thus it is necessary to actively create conditions, first of all, the system of refresher education aimed at purposeful formation of readiness of teachers for innovative pedagogical activities.

**Key words:** diagnostics of innovative activity, professional readiness of a teacher, innovative abilities.

**П.Д. Гаджиева**, канд. пед. наук, доц. каф теории и методики обучения праву Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: patimat.kamus@mail.ru

## СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В данной статье рассмотрены теоретические предпосылки инновационной педагогической деятельности учителя; описаны современные методики диагностики готовности педагога к инновационной профессиональной деятельности; охарактеризованы результаты, полученные в ходе анкетирования педагогов-новаторов. Автор делает вывод о том, что, как показал опрос, посвященный анализу особенностей инновационных процессов в школах, большинство учителей работают над собой без ориентации на творческий стиль деятельности, многие учителя не четко представляют сущность новых дидактических и воспитательных концепций, их отличия и преимущества, а если представляют, то испытывают затруднения в их реализации в условиях образовательной практики. Тем самым необходимо активно создавать условия, прежде всего, в системе повышения квалификации работников образования, направленные на целенаправленное формирование готовности учителей к инновационной педагогической деятельности.

**Ключевые слова:** диагностика инновационной деятельности, профессиональная готовность учителя, инновационные способности.

Готовность учителя к инновационной деятельности авторы [1 и др.] определяют как интегративную характеристику личности, объединяющую ценностно-ориентировочный, когнитивный и поведенческий компоненты.

Под диагностикой инновационной деятельности учителя мы понимаем совокупность способов изучения и оценки признаков, характеризующих профессиональную готовность учителя к реализации этой деятельности и ее осуществлению. Диагноз успеш-

ности инновационной деятельности не составляет полностью самостоятельной процедуры, он входит в более широкий контекст инновационных процессов. Анализ имеющихся подходов к диагностике внедрения новшеств позволяет выделить следующие основные задачи: прогноз успешности намечаемого нововведения в целом, его отдельных этапов; выявление недочетов как в самом новшестве, так и в организации его внедрения с целью его последующей доработки; сопоставление новшества с другими новациями, выбор наиболее эффективного из них, уточнение его значимости и разработанности; проверка степени успешности внедрения новшества; оценка инновационной способности организации, в которой это новшество будет внедряться [1].

Все методы диагностики нововведений можно разбить на две группы: первая группа – методы, направленные на получение знаний о нововведении; вторая группа – методы, направленные на оценку организационной среды инновационного процесса. Все же традиционные методы подчиняются логике диагноза инноваций.

Основные теоретические положения о сущности инновационных процессов [2 – 3] определяют и направления диагностики их исследования. Во-первых, представление о нововведении как о процессе, включающем стандартизированный набор этапов. В зависимости от того, на чем центрируется исследователь, формируются два представления этого процесса. В одном случае его сущность видится в логике принятия решений, в другом – в основание процесса кладется жизненный цикл нововведения и рассматривается последовательность его фаз и стадий. В диагностическом плане это означает, что исследователь должен четко определить, на каком этапе находится нововведение и по отношению к каким этапам стоит задача диагноза [4].

Во-вторых, нововведение можно рассматривать как специфический возникающий и развивающийся процесс, противостоящий традиционным процессам. В соответствии с этим разводятся такие предметы диагностики, как собственно инновационный процесс.

Диагностика инновационной деятельности педагога осуществляется в три этапа:

- 1) до реализации новшества (включает в себя констатацию проблем профессиональной готовности, носит преимущественно аналитический характер);
- 2) во время осуществления инновационной деятельности (имеет конструктивно-преобразующий характер и связан с оперативной доработкой, переструктурированием программы педагогического эксперимента и соответственно деятельности учителя);

3) после реализации, внедрения новшества в педагогический процесс (происходит сопоставление целей и полученных результатов уже реализованного новшества).

Достоверная оценка инновационной деятельности учителя возможна только на основе целостного изучения личности и эффективности деятельности главного субъекта этого процесса – педагога. С этой целью проводится анкетирование с инициаторами новшества. В анкету включаются следующие вопросы.

1. В чём содержание новшества: цель, технология, новизна, эффективность по сравнению с другими аналогами?

2. Каковы традиции, история нововведения: является ли оно оригинальным или «переносом» в новые условия ранее имеющейся педагогической идеи; в чем различие условий в этом случае, какие трудности встретились на пути внедрения новшества ранее, были ли другие попытки переноса этой идеи и чем они кончались?

3. Какова организационная структура новшества: кто инициатор, каков уровень его профессионального мастерства, от кого зависит материальное оснащение эксперимента и др.?

4. Какие основные трудности ожидают нововведение: не разработанность отдельных этапов, противодействие новшеству, недостаточная личная заинтересованность руководства, отсутствие материальной базы и др.?

5. Что изменится в ходе внедрения новшества в развитии личности детей, в содержании работы, в профессиональном и личностном росте учителя?

Данная методика позволяет получить следующие результаты: познакомиться с содержательными характеристиками нововведения, выявить основные затруднения, определить в первом приближении круг заинтересованных лиц.

Анализ особенностей инновационных процессов в школах показал, что большинство учителей работают над собой без ориентации на творческий стиль деятельности, около 45% учителей не знают сущности новых дидактических и воспитательных концепций, их отличий и преимуществ.

Таким образом, при самооценке педагогических умений и навыков в основном фигурируют традиционные показатели: знание своего предмета, умение его преподавать, культура общения, организационные и конструктивные умения, которые остаются основными критериями профессионального мастерства учителя. Все это свидетельствует о том, что необходимо выработать новый взгляд на систему педагогической деятельности современного учителя и методы его диагностики. В этой связи большое значение имеет методика самоанализа инновационной деятельности.

#### Библиографический список

1. Белявская И.Б. *Формирование готовности учителя к инновационной деятельности в системе методической работы школы*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Йошкар-Ола, 2010.
2. Гаджиева П.Д. Компетентный подход в подготовке будущих учителей права. *Право и образование*. 2014; 1: 48 – 54.
3. Гаджиева П.Д., Хурдаев Н.А. Современные тенденции развития образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 5 (54): 152 – 153.
4. Гаджиева П.Д. Современные тенденции организации инновационной деятельности педагога. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; Т. 61; № 6: 12 – 13.

#### References

1. Belyavskaya I.B. *Formirovanie gotovnosti uchitelya k innovacionnoj deyatel'nosti v sisteme metodicheskoy raboty shkoly*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Yoshkar-Ola, 2010.
2. Gadzhieva P.D. Kompetentnostnyj podhod v podgotovke buduschih uchitelej prava. *Pravo i obrazovanie*. 2014; 1: 48 – 54.
3. Gadzhieva P.D., Hurdaev N.A. Sovremennye tendencii razvitiya obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 5 (54): 152 – 153.
4. Gadzhieva P.D. Sovremennye tendencii organizatsii innovacionnoj deyatel'nosti pedagoga. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; T. 61; № 6: 12 – 13.

Статья поступила в редакцию 25.09.17

УДК 378

**Gadzhieva P.D.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Department of Theory and Methods of Teaching Law, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: patimat.kamus@mail.ru

**ABOUT POSSIBILITIES OF ALL-RUSSIAN OLYMPIADS ON LAW AMONG SCHOOLCHILDREN IN THEIR LEGAL EDUCATION.** In the article, based on the analysis of scientific and educational methodical literature, the urgency of the problem of legal education of the younger generation, in the conditions of the education system, is substantiated. It describes the features of the formation of legal consciousness and legal culture of modern youth, in the conditions of the formation and development of civil society and the rule of law; the possibilities of the All-Russian Olympiad of schoolchildren on the right in the legal education of students are revealed. The author concludes that participation in the Olympics is a guarantee of success in the study of law. This knowledge will be useful no matter what profession you choose for their adult lives. The better students will know their rights and responsibilities, the better the relationship will be stored with other people and the more confident you'll feel in quite difficult conditions of modern society.

**Key words:** olympiad, law, education, legal culture, self-readiness of a person.

*П.Д. Гаджиева, канд. пед. наук, доц. каф теории и методики обучения праву Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: patimat.kamus@mail.ru*

## О ВОЗМОЖНОСТЯХ ВСЕРОССИЙСКОЙ ОЛИМПИАДЫ ШКОЛЬНИКОВ ПО ПРАВУ В ПРАВОВОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

В статье на основе анализа научной и учебно-методической литературы, обоснована актуальность проблемы правового воспитания подрастающего поколения, в условиях системы образования. В ней охарактеризованы особенности формирования правового сознания и правовой культуры современной молодёжи в условиях становления и развития гражданского общества и правового государства; выявлены возможности Всероссийской олимпиады школьников по праву в правовом образовании учащихся. Автор делает вывод о том, что участие в олимпиаде – залог успехов в изучении права. Эти знания пригодятся независимо от того, какую профессию выберет школьник для своей взрослой жизни. Чем лучше школьники будут знать свои права и обязанности, тем лучше будут складываться отношения с другими людьми, и тем увереннее они будут чувствовать себя в достаточно сложных условиях современного общества.

**Ключевые слова:** олимпиада, право, воспитание, правовая культура, самоопределение личности.

В настоящее время в обществе идёт активное обсуждение направления и способов модернизации школьного образования. Вопрос о том, какой должна быть школа, чтобы помочь своим выпускникам освоиться во взрослой жизни, определиться с выбором профессии, найти себя в нашем непростом, сильно изменившимся за последние годы обществе, сегодня волнует каждого. По мнению участников дискуссии, представляющих, как интересы государственной власти, так и отдельных групп и движений, общественных объединений, научно-педагогической кругов к числу важнейших приоритетов обновления содержания образования в российских школах относится разработка концептуальных основ и развитие правового образования.

Как показывает анализ психолого-педагогической литературы и практический опыт работы, одной из важнейших социально-политических задач современного развития в России является формирование гражданского общества. Процесс этот тесно связан с формированием современной правовой системы в стране, демократическим обновлением законодательства, как правовой основы деятельности гражданского общества, его институтов. Условием успешности осуществляемой правовой реформы, становления полноценного гражданского общества, граждане которого смогут жить в социально-правовой согласии друг с другом и с государством, является формирование массового правосознания, правовой культуры широких масс населения, практики гражданско-правового взаимодействия человека и общественных объединений с государством. Одним из важнейших элементов реформы является формирование правосознания несовершеннолетних и важнейшую роль в этом играет Олимпиада школьников по праву.

Однако на практике в последнее десятилетие явственно обозначилось противоречие между провозглашенными и реализуемыми в ходе правовой реформы принципами и задачами России, как демократического правового государства, и низким уровнем правового сознания и правовой культуры населения, большая часть которого выросла в условиях преобладания политической целесообразности над законом. То, что в странах с длительной правовой традицией возникает как бы естественно, воспитывается самой практикой жизни в социуме, в наших условиях должно быть предметом целенаправленного формирования.

Фактически речь идет о необходимости изменения представлений о праве в массовом сознании, принятии его как механизма обеспечения реализации интересов, способа согласования интересов различных групп граждан. Это ставит особые задачи перед образованием, как институтом трансляции культурных образцов и общественных ценностей. Во-вторых, в условиях неразвитой юридической инфраструктуры, дороговизны юридических услуг значительная часть населения оказывается лишённой возможности реализации конституционного права на защиту своих интересов правовыми способами. Это обуславливает высокую потребность в правовой информации, заинтересованность граждан в получении правовых знаниях, рассматриваемых как определенная гарантия личной правовой защищенности. Это объясняет особое внимание со стороны государства к правовому образованию и к вовлечению в этот процесс путем проведения Всероссийских Олимпиад школьников [1].

Очевидно, что необходимость удовлетворения существующего широкого социального заказа ставит особые задачи в об-

ласти правового образования детей и молодёжи, просвещения населения в целом.

В одобренных Правительством Российской Федерации «Основных направлениях социально-экономической политики Правительства Российской Федерации на долгосрочную перспективу» подчеркивается, что приоритетными ориентирами для образования личности становятся умение отстаивать свои права, знание основополагающих правовых норм и умение использовать возможности правовой системы государства, что требует серьезной и систематической работы по правовому образованию и воспитанию школьников. Кроме вышеуказанного, актуализация проблем правового образования тесно связана и с начавшейся модернизацией российского образования, направленной на пересмотр его традиционных целей и ориентиров, обеспечение адекватного ответа на образовательные потребности людей в условиях изменяющегося мира, нарастания информационных потоков, быстрого устаревания знаний, расширения спектра социальных ролей и позиций, типов решаемых задач. Именно в этом особую роль играет Всероссийская Олимпиада школьников по праву. **Правовое воспитание** (в узком смысле) – целенаправленный процесс воздействия на сознание людей с целью формирования высокого уровня правовой культуры.

К основным формам правового воспитания относят прежде всего **правовое обучение**, а также **правовое просвещение** и **правовую пропаганду**.

На сегодняшний день становится очевидным, тот факт, что для успешного действия в современном мире выпускник школы должен обладать не только определенной суммой знаний, но и иными способностями – «критическим» мышлением, умением действовать в реальных социальных условиях, получать и применять новую информацию, строить собственную жизненную траекторию, иметь опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности. При этом большое значение приобретает воспитание подрастающего поколения в духе толерантности, народных традиций, законопослушности [2 – 3]. Особый способ проверки этих знаний возможен на заключительном этапе Олимпиады, когда детям приходится пройти три тура и максимально раскрыть свои способности [4 – 6].

Таким образом, на основании вышеизложенного можно полагать, что право, будучи одновременно и областью науки, и областью практической деятельности, создаёт уникальные возможности для решения современных задач образования. Оно позволяет не только приобрести правовые знания, но и развить особые способности и практические навыки действия в социальной сфере. В частности, изучение правового материала создаёт условия для развития и самоопределения личности, освоения общепринятых в обществе норм и конструктивных моделей поведения, формирования активной жизненной позиции, умения принимать самостоятельные решения, нести ответственность за себя свои действия.

В этой связи, анализируя имеющийся практический опыт в сфере правового образования школьников. Всероссийская олимпиада школьников по праву – шаг к повышению уровня гражданского самосознания, формированию активной жизненной позиции молодёжи, её правовой культуры. Олимпиада проводится не только для того, чтобы каждый из вас мог в полной мере раскрыть свои таланты и способности в изучении права,

сделать правильный выбор жизненного пути, – правовые знания пригодятся школьникам независимо от того, какую профессию они выберут в будущем [7].

Участие в олимпиаде – залог успехов в изучении права. Эти знания пригодятся независимо от того, какую профессию

школьник выберет для своей будущей взрослой жизни. Чем лучше школьники будут знать свои права и обязанности, тем лучше будут складываться отношения с другими людьми и тем увереннее они будут чувствовать себя в достаточно сложных условиях современного общества.

#### Библиографический список

1. Гаджиева П.Д. Концептуальные положения правового образования учащихся в условиях модернизации школы. *Право и образование*. 2012; 6: 30 – 37.
2. Хасбулатова З.И., Исакиева З.С. Роль семьи в процессе духовно-нравственного воспитания и передачи культурных традиций молодёжи. *История науки и техники*. 2012; 7: 186 – 190.
3. Исакиева З.С. Воспитание толерантности молодёжи на примере искусственного родства у чеченцев. *Вестник института развития образования Чеченской Республики*. 2013; 11: 147 – 152.
4. Гаджиева П.Д. Интерактивные методы обучения в правовом образовании. *Право и образование*. 2011; 1: 55 – 62.
5. Гаджиева П.Д. Компетентностный подход в подготовке будущих учителей права. *Право и образование*. 2014; 1: 48 – 54.
6. Гаджиева П.Д., Хурдаев Н.А. Современные тенденции развития образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 5 (54): 152 – 153.
7. Курбанов М.А. *Всероссийская олимпиада школьников по праву: учебно-методическое пособие*. Махачкала, 2015.

#### References

1. Gadzhieva P.D. Konceptual'nye polozheniya pravovogo obrazovaniya uchashchih v usloviyah modernizacii shkoly. *Pravo i obrazovanie*. 2012; 6: 30 – 37.
2. Hasbulatova Z.I., Isakieva Z.S. Rol' sem'i v processe duhovno-nravstvennogo vospitaniya i peredachi kul'turnykh traditsij molodezhi. *Istoriya nauki i tehniki*. 2012; 7: 186 – 190.
3. Isakieva Z.S. Vospitanie tolerantnosti molodezhi na primere iskusstvennogo rodstva u chechencev. *Vestnik instituta razvitiya obrazovaniya Chеченской Республики*. 2013; 11: 147 – 152.
4. Gadzhieva P.D. Interaktivnye metody obucheniya v pravovom obrazovanii. *Pravo i obrazovanie*. 2011; 1: 55 – 62.
5. Gadzhieva P.D. Kompetentnostnyj podhod v podgotovke buduschih uchitelej prava. *Pravo i obrazovanie*. 2014; 1: 48 – 54.
6. Gadzhieva P.D., Hurdaev N.A. Sovremennye tendencii razvitiya obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 5 (54): 152 – 153.
7. Kurbanov M.A. *Vserossijskaya olimpiada shkol'nikov po pravu: uchebno-metodicheskoe posobie*. Mahachkala, 2015.

Статья поступила в редакцию 25.09.17

УДК 378

**Gadzhieva P.D.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Department of Theory and Methods of Teaching Law, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: patimat.kamus@mail.ru

**METHODICAL ISSUES OF CIVIL-LEGAL EDUCATION OF THE YOUNG GENERATION.** In the article, based on the analysis of scientific and methodological literature, topical issues of improving the system and improving the quality of civil-law education of modern youth, in the conditions of cardinal changes in civil society are studied. The article also substantiates the relevance of civic education of youth, describes the methodological component of the problem of civil and legal education of the younger generation, using the possibilities of training sessions and business games in the practical training of students. Education of citizen-the main purpose of education, basic social order of society that runs the school and family, production collectives and social organizations, the media, the whole of society.

**Key words:** civil education of youth, method of training, play role.

**П.Д. Гаджиева**, канд. пед. наук, доц. каф теории и методики обучения праву Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: patimat.kamus@mail.ru

## МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

В данной статье на основе анализа научной и методической литературы рассмотрены актуальные вопросы совершенствования системы и повышения качества гражданско-правового воспитания современной молодёжи, в условиях кардинальных преобразований гражданского общества. В статье также обоснована актуальность гражданского воспитания молодёжи, описана методическая составляющая проблемы гражданско-правового воспитания подрастающего поколения, с использованием возможностей тренинговых занятий и деловых игр в практической подготовке студентов. Воспитание гражданина – главная цель воспитания, основной социальный заказ общества, выполняемый школой и семьей, производственными коллективами и общественными организациями, средствами массовой информации, всем обществом.

**Ключевые слова:** гражданское воспитание молодёжи, тренинг, деловая игра.

На современном этапе актуальным является повышение общественного статуса патриотического воспитания в учреждениях образования всех уровней – от дошкольного до высшего профессионального – на основе отечественных традиций и современного опыта. Данную задачу призвана решить государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации», целью которой является создание системы нравственного и патриотического воспитания детей и молодёжи в процессе их воспитания и обучения в образовательных учреждениях всех типов и видов.

Настоящее и будущее нашего общества зависит не только от благосостояния его граждан, но и от того, насколько они сумели сохранить традиции и обычаи своего народа, его духовное наследие, обладают чувством патриотизма и гражданственности, правовой компетентностью.

Отличительной особенностью современного этапа развития российского социума является интерес к проблемам воспитания не только среди педагогов, но и широкой общественности. Стало очевидным, что решение множества проблем в жизни страны во многом зависит от уровня сформированности гражданской позиции у подрастающего поколения, знаний о своих правах, потребности в духовно-нравственном совершенствовании, уважения к историко-культурному наследию своего народа и всех народов России. В связи с этим, приоритетными направлениями и составными частями образовательного процесса является гражданско-правовое, патриотическое воспитание подрастающего поколения.

Сегодня в системе образования Российской Федерации сложились определенные направления, формы и методы патриотического, правового воспитания детей и подростков. Формирова-

ние у них чувства патриотизма, сознания активного гражданина, обладающего политической культурой, критическим мышлением, способностью самостоятельно делать свой выбор, является одной из главных задач образования.

Рассмотрим, что составляет структурно-содержательное понятие «гражданственность». Каковы педагогические закономерности формирования гражданских чувств, гражданского поведения?

Гражданственность, несомненно, одна из важных отличительных черт современного человека. Гражданский долг и ответственность – высокие личные качества человека.

Гражданское отношение к жизни проявляется и в непримиримости к социальному злу, аморальным взглядам и поступкам. Если иметь в виду систему воспитания в целом, то гражданское отношение вырабатывается в результате последовательного воспитания, применения знаний в жизненной практике.

Воспитывая гражданина, мы, прежде всего, заботимся о формировании его убеждений. Убеждения складываются в активной, общественно ценной жизни на основе мировоззренческих взглядов, знаний, идей. Не раз обдуманные и пережитые, идеи становятся убеждениями. Они определяют потребности, побуждают к действиям, мотивируют поступки. Одна из центральных задач формирования гражданственности заключается в том, чтобы идейно-нравственные знания ребят доводить до личностного принятия, до того, чтобы они стали убеждениями и приобрели побудительную силу мотива. Говоря об идейно-нравственных знаниях и убеждениях, мы имеем в виду убеждения в правильности внутренней и внешней политики нашего государства, в необходимости единства и внутреннее принятие идей патриотизма и интернационализма, убежденность в необходимости сознательной дисциплины, понимание и принятие идей долга, совести, чести и ответственности, убежденную непримиримость ко всяким проявлениям, чуждой нам идеологии и морали.

Если ребёнок, подросток, юноша сознательно, в силу внутреннего принятия руководствуется мотивами долга, чести, справедливости, служения Родине, народу – он может противостоять влияниям, которые противостоят нормам и принципам нашей морали. Возможность управлять своим поведением, поступать в соответствии с идейно-нравственными убеждениями и идеалами характеризует зрелую личность с развитым гражданским и правовым самосознанием. Воспитание молодёжи в современном российском обществе осуществляется в условиях экономического и политического реформирования, в ходе которого существенно изменились социокультурная жизнь подрастающего поколения, принципы функционирования образовательных учреждений, средств массовой информации, детских и молодёжных организаций.

Практически во всех регионах Российской Федерации разработаны и реализуются на практике межведомственные программы по патриотическому воспитанию детей и молодёжи. Активно внедряются программы по правовому воспитанию детей дошкольного, школьного возраста [1 – 4].

В настоящее время большое значение приобретает поиск и разработка инновационных подходов к патриотическому и правовому воспитанию, реализация которых способствовала бы созданию качественно новых подходов в организации этой деятельности с подрастающим поколением.

#### Библиографический список

1. Гаджиева П.Д. Концептуальные положения правового образования учащихся в условиях модернизации школы. *Право и образование*. 2012; 6: 30 – 37.
2. Гаджиева П.Д. Интерактивные методы обучения в правовом образовании. *Право и образование*. 2011; 1: 55 – 62.
3. Гаджиева П.Д. Компетентностный подход в подготовке будущих учителей права. *Право и образование*. 2014; 1: 48 – 54.
4. Мазыкина Н. Инновационные подходы в патриотическом воспитании и гражданственном становлении личности. *Воспитание школьников*. 2002; 6: 6.

#### References

1. Gadzhieva P.D. Konceptual'nye polozheniya pravovogo obrazovaniya uchashchisya v usloviyah modernizatsii shkoly. *Pravo i obrazovanie*. 2012; 6: 30 – 37.
2. Gadzhieva P.D. Interaktivnye metody obucheniya v pravovom obrazovanii. *Pravo i obrazovanie*. 2011; 1: 55 – 62.
3. Gadzhieva P.D. Kompetentnostnyj podhod v podgotovke buduschih uchitelej prava. *Pravo i obrazovanie*. 2014; 1: 48 – 54.
4. Mazykina N. Innovacionnye podhody v patrioticheskom vospitanii i grazhdanstvennom stanovlenii lichnosti. *Vospitanie shkol'nikov*. 2002; 6: 6.

Сегодняшний день требует от личности таких качеств, как гуманизм, творческая активность, предприимчивость, компетентность, умение взаимодействовать с другими, организовать свой труд и быт. Все эти черты характеризуют человека-гражданина. Гражданственность как ведущая черта личности проявляется в готовности наиболее полно выразить себя в социальном плане во имя успешного развития страны и своего собственного.

Воспитание гражданина – главная цель воспитания, основной социальный заказ общества, выполняемый школой и семьей, производственными коллективами и общественными организациями, средствами массовой информации, всем обществом.

Реализуя государственные и общественные задачи, образовательные учреждения призваны реализовывать основную идею – сформировать у подрастающего поколения знания о своих правах и практические умения использования их в жизни. Вопросы преподавания прав человека, ребёнка находятся в центре внимания педагогической общественности. Усилия педагогов направлены на разработку методических основ преподавания прав ребёнка. Такой опыт сложился в результате сотрудничества с Детским Фондом ООН ЮНИСЕФ. Коллективом преподавателей ДГПУ разработан курс «Методика преподавания Конвенции о правах ребёнка в образовательных учреждениях».

Целью курса является вооружение студентов знаниями о методах и методике преподавания Конвенции о правах ребёнка в образовательных учреждениях.

Среди задач курса выделены: формирование культуры прав человека; обучение студентов ориентировке в соответствующих документах, основных законодательных актах, регулирующих вопросы охраны прав, свобод и законных интересов детей и подростков; ознакомление студентов с методами работы учителя с правовыми документами защиты детства; обучение студентов методике преподавания Конвенции о правах ребёнка.

Учебная работа по курсу проводится в форме лекций и тренинговых занятий, а также самостоятельной работы студентов.

В лекционном курсе раскрываются основные вопросы курса, поднимаются и теоретически обосновываются актуальные проблемы изучения и реализации документов о правах человека, детально изучается структура и содержание Конвенции о правах ребёнка, раскрываются основные положения Конвенции ООН о правах ребёнка, также даются указания студентам для более детального изучения курса в самостоятельной работе.

На тренинговых занятиях углубляются и детализируются вопросы, изложенные в лекциях, вырабатываются навыки по изучению и анализу литературы, проверяются знания студентов, тренируются навыки использования интерактивных методов обучения.

Самостоятельная работа студентов направлена на изучение программного материала по учебникам, учебно-методическим пособиям, периодической литературе. Тематика занятий охватывает содержание Конвенции и включает в себя следующие темы: основы методики обучения правам человека и ребёнка; права человека; права детей и взрослых; методика преподавания темы «Права ребёнка на жизнь»; методика преподавания темы «Права детей на участие»; методика преподавания темы «Защита прав детей-инвалидов»; методика преподавания темы «Право на образование»; методика преподавания темы «Защита от насилия».

УДК 378

**Gadzchieva P.D.**, *Cand. of Sciences (Pedagogy), Department of Theory and Methods of Teaching Law, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: patimat.kamus@mail.ru*

**ON THE ISSUES OF IMPROVING THE METHODS OF TEACHING SOCIAL STUDIES IN SCHOOL.** In this article, on the basis of the analysis of methodological literature and available practical experience in the field of teaching social studies courses, the theoretical substantiation of the problem of improving the quality of teaching social studies at all levels of school education, starting with the primary school, is given. The work also gives methodological recommendations for improving the methodology of teaching social studies, both with the use of modern educational technologies, and taking into account the social order of society. The significance of constructing the teaching system of social studies is an educational orientation of pedagogical work. Therefore, the social studies content areas linked with educational activities, among which we can highlight several priority. Patriotic education is the formation of national pride, civic dignity, love of the fatherland, his people, his defense; moral education is a moral quality of personality, character, behavior, skills, habits of behavior.

**Key word:** social science, social science education, methods of teaching social studies.

**П.Д. Гаджиева**, канд. пед. наук, доц. каф теории и методики обучения праву Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: patimat.kamus@mail.ru

## О ВОПРОСАХ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ В ШКОЛЕ

В данной статье на основе анализа методической литературы и имеющегося практического опыта в области преподавания обществоведческих курсов дано теоретическое обоснование проблемы повышения качества преподавания обществознания на всех ступенях школьного образования, начиная с начальной школы. В статье также даны методические рекомендации по совершенствованию методики преподавания обществознания, как с использованием современных образовательных технологий, так и с учётом социального заказа общества. Значимость выстраивания системы преподавания обществознания состоит в воспитательной направленности педагогической работы. Поэтому содержание обществознания взаимосвязано с направлениями воспитательной деятельности, среди которых можно выделить несколько приоритетных: воспитание патриотическое – формирование чувства национальной гордости, гражданского достоинства, любви к Отечеству, своему народу, готовности к его защите; воспитание нравственное – моральные качества личности, характера, поступков, навыков, привычек поведения.

**Ключевые слова:** обществознание, обществоведческое образование, методика преподавания обществознания.

Сегодня образовательная среда обществознания должна строиться на актуальности содержания курсов, ориентации на социально значимые результаты преподавания, потребностях общественной жизни и интересах учащихся, связи с государственными требованиями и задачами, поиске адекватных ответов на вызовы времени, ценностной ориентированности и гражданской акцентированности, вариативности с учётом личностных особенностей.

Как показывает практика, актуальность и значимость курсов обществознания обусловлена переходом современного мира от индустриального к информационному обществу. Процессы глобализации и информатизации необратимым образом меняют существующие общественные отношения во всех сферах – политической, правовой, экономической, семейной, бытовой, социальной, культурной и др.

Современное российское общество переживает сложный период становления новой системы ценностей, утверждения новых приоритетов в государственной политике и общественной деятельности, формирования основ правового государства и гражданского общества. Российским гражданам предстоит осознанно определить в обществе два полюса – государственный и свой собственный, осмыслить, что только свободный и независимый человек, осознающий свою ответственность за совершаемые поступки, носитель современной системы знаний, принимающий ценности и принципы демократии, может стать гражданином современной России [3].

Молодые граждане нашей страны не только знакомятся с накопленным мировым и отечественным опытом в области различных общественных наук, но и активно включаются в обсуждение, приобретают навыки получения и анализа информации из разных источников, применения полученных на занятиях знаний в рамках социальных проектов или при подготовке творческих работ, при создании школьных правил и конституций, в организации школьных советов и других молодежных объединений.

Значимость выстраивания системы преподавания обществознания состоит в воспитательной направленности педагогической работы. Поэтому содержание обществознания взаимосвязано с направлениями воспитательной деятельности, среди которых можно выделить несколько приоритетных: воспитание патриотическое – формирование чувства национальной гордости, гражданского достоинства, любви к Отечеству, своему народу, готовности к его защите; воспитание нравственное – мо-

ральные качества личности, характера, поступков, навыков, привычек поведения. Основные компоненты: нравственные знания, нравственные отношения, оценки, переживания, нравственно-волевые устремления, нравственный выбор целей и средств, проектирование собственного нравственного развития; воспитание правовое – правовое сознание и поведение, осознанное восприятие законов, правовых норм, обязанностей, уважение к законам, недопустимость их нарушения; воспитание экологическое – бережное отношение к природе, окружающей среде, ответственность личности за соблюдение законов по охране природы, осознание необходимости постоянной заботы о сохранении и улучшении окружающей среды.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы показывает необходимость выстраивания новых подходов в преподавании обществознания в современной российской школе. а так же организации правового, патриотического воспитания среди подрастающего поколения. Как показывает опыт, необходимо учитывать не только общие тенденции, но и специфические особенности организации образовательного процесса в условиях полиэтнических регионов [1 – 9].

Во-первых, информационное общество вносит значительные изменения в социальную структуру и существующие механизмы принятия решений.

Во-вторых, все большее значение в современном глобальном мире приобретает роль консолидации одной страны и понимание ими собственной идентичности. Особенно актуально это для стран, включающих в свой состав много различных народов и конфессий которым относится и Российская Федерация.

В-третьих, с разрушением системы коммунистического воспитания нарушилась связь между учебно-воспитательной работой. В то время как обществознание обладает значительным потенциалом совмещения приобретения знаний с развитием навыков общественно значимых дел, в первую очередь привлечение школьников к социальному проектированию, предоставление им возможностей для практики.

В-четвертых, появилась насущная необходимость больше внимания в системе обществоведческого образования уделять междисциплинарным и междисциплинарным связям, учитывать логику преподавания по возрастным образованиям, классам. Предоставляется во: обратиться к знаниям учащихся по другим гуманитарного цикла (литература, история, биология, информатика и др.),

проследить междисциплинарные и межпредметные связи, актуализировать всю совокупность уже полученных знаний.

Резюмируя вышеизложенное отметим, что знание исторических событий позволяет выяснить, как решались рассматриваемые проблемы в ходе развития человеческого сообщества. Предполагается не дублировать содержание курсов истории, а выстраивать линии тесного взаимодействия, что позволит усилить единство образовательного процесса, преодолеть междисциплинарную обособленность в школе. Правовой подход ориентирует на то, как затрагиваемые темы регулируются существующим законодательством, нормами и правилами общественной жизни. Философско-психологический подход позволяет проанализировать различный спектр мнений по тем или другим проблемам, отношение к вопросам

общественной жизни историков, философов, поэтов, литераторов, педагогов с древних времен до наших дней. Однако все это было бы слишком абстрактно без использования реальных жизненных ситуаций (и в этом прослеживается ситуативный подход). Учащиеся должны применять полученные знания и навыки в выработке стратегии поведения на улице, в школе, в семье, в общественном транспорте, в магазине, в милиции и т. п. Заметим, что эти четыре подхода не должны противостоять друг другу, не следует определять приоритет того или иного направления. Они составляют общий контекст формирования мыслящей личности, способной находить собственные ответы на возникающие вопросы, опираясь на опыт предшествующих поколений и зная образцы возможной стратегии поведения.

#### Библиографический список

1. Гаджиева П.Д. Интерактивные методы в правовом образовании учащихся: учебно-методическое пособие Махачкала, 2014.
2. Гаджиева П.Д. Интерактивные методы обучения в правовом образовании. *Право и образование*. 2011; 1: 55 – 62.
3. Гаджиева П.Д. Компетентностный подход в подготовке будущих учителей права. *Право и образование*. 2014; 1: 48 – 54.
4. Гаджиева П.Д., Хурдаев Н.А. Современные тенденции развития образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 5 (54): 152 – 153.
5. Хасбулатова З.И., Исакиева З.С. Роль семьи в процессе духовно-нравственного воспитания и передачи культурных традиций молодежи. *История науки и техники*. 2012; 7: 186 – 190.
6. Исакиева З.С. Воспитание толерантности молодежи на примере искусственного родства у чеченцев. *Вестник института развития образования Чеченской Республики*. 2013; 11: 147 – 152.
7. Морозова С.А. Концептуальные положения правового образования учащихся. *Право и образование*. 2009; 11.
8. Суворова Н.Г. *Готовим учителей к преподаванию права и обществознания в школе*. Москва, 2008.
9. Певцова Е.А. *Теория и методика обучения праву: учебное пособие*. Москва, 2004.

#### References

1. Gadzhieva P.D. *Interaktivnye metody v pravovom obrazovanii uchashihsya: uchebno-metodicheskoe posobie* Mahachkala, 2014.
2. Gadzhieva P.D. *Interaktivnye metody obucheniya v pravovom obrazovanii. Pravo i obrazovanie*. 2011; 1: 55 – 62.
3. Gadzhieva P.D. *Kompetentnostnyj podhod v podgotovke buduschih uchitelej prava. Pravo i obrazovanie*. 2014; 1: 48 – 54.
4. Gadzhieva P.D., Hurdaev N.A. *Sovremennye tendencii razvitiya obrazovaniya. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 5 (54): 152 – 153.
5. Hasbulatova Z.I., Isakieva Z.S. *Rol' sem'i v processe duhovno-nravstvennogo vospitaniya i peredachi kul'turnykh traditsij molodezhi. Istoriya nauki i tekhniki*. 2012; 7: 186 – 190.
6. Isakieva Z.S. *Vospitanie tolerantnosti molodezhi na primere iskusstvennogo rodstva u chechencev. Vestnik instituta razvitiya obrazovaniya Chechenskoj Respubliki*. 2013; 11: 147 – 152.
7. Morozova S.A. *Konceptual'nye polozheniya pravovogo obrazovaniya uchashihsya. Pravo i obrazovanie*. 2009; 11.
8. Suvorova N.G. *Gotovim uchitelej k prepodavaniju prava i obschestvoznaniye v shkole*. Moskva, 2008.
9. Pevcova E.A. *Teoriya i metodika obucheniya pravu: uchebnoe posobie*. Moskva, 2004.

Статья поступила в редакцию 25.09.17

УДК 78.071.2

**Gafulov Agil Muzaffar**, senior lecturer, Department of Conducting, Baku Music Academy n.a. U. Gadzhieily (Baku, Azerbaijan), E-mail: aqilqafulov@mail.ru

**DIALOGUE AS A PRINCIPLE OF A CONDUCTOR'S WORK.** The article deals with the specificity of the process of interaction between a conductor and performers, which involves a transition from a monologue to dialogue. Being one of the principles of the conductor's activity, the dialogue acts as a basis for the conductor's interaction process and helps solve many problems occurring in the conductor's art. The construction reciprocal interaction is based on the humanistic principles of interpersonal cognition, communication, mutual understanding and co-creation. The main principles of humanitarian model of conductorship are the assimilation of the humanistic worldview, creativity, tolerance, dialogicity, ethics of inter-human communication and ethical orientation. The ability to control an orchestra begins with an ability of self-control, with the ability to organize and restrain own speech and thoughts.

**Key words:** humanism, conductor, music performer, interaction, management.

**Гафулов Агил Музаффар Оглы**, доц. каф. дирижирования Бакинской Музыкальной Академии имени У. Гаджибеи, г. Баку, Азербайджан, E-mail: aqilqafulov@mail.ru

## ДИАЛОГ КАК ПРИНЦИП ДИРИЖЁРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается специфика процесса взаимодействия дирижёра и музыкантов-исполнителей, которая предполагает переход от монолога к диалогу. Как один из принципов дирижёрской деятельности диалог выступает в качестве основы процесса дирижёрского взаимодействия и помогает разрешать многие проблемы, существующие в дирижёрском искусстве. Построение модели диалогического взаимодействия основывается на гуманистических принципах межличностного познания, общения, взаимопонимания и сотворчества.

Главными в гуманитарной модели дирижёрского управления являются освоение и усвоение гуманистического мировоззрения, созидающая активность, толерантность, диалогичность, этика межличностного общения, этическая направленность и содержательность слова. Умение управлять оркестром начинается с умения управлять собой, с умения организовать и сдерживать свою речь и мысли.

**Ключевые слова:** гуманизм, диалог, дирижёр, музыканты-исполнители, взаимодействие, управление.

Дирижёрская деятельность обладает своей спецификой, которая постоянно обновляется в соответствии с целенаправленностью, содержанием и требованиями современной эпохи «Великие ... музыканты... в своём исполнительском творчестве выражают важнейшие темы своей эпохи, и именно это делает их

искусство понятным, близким и жизненно важным для современников» [1, с. 338].

Главной структурной сущностью процесса коллективного музыкального исполнения является взаимодействие дирижёра (субъекта) и музыкантов-исполнителей (объекта), того, кто

управляет оркестром и тех, кто исполняет. Чтобы познать сущность этого процесса, необходимо рассмотреть отношения «дирижёр – исполнители». Поскольку, именно отношения являются основополагающим фактором, обуславливающим успешность и результативность данного процесса, так как многое определяет стратегия и тактика действий дирижёра, того, кто и как управляет.

Анализ истории, теории и практики дирижёрского искусства показывает, что авторитаризм, как общий знаменатель дирижёрской деятельности стал традицией, которая формировалась в среде дирижёров на протяжении многих десятилетий.

В нашем сознании прочно закреплён стереотип процесса дирижирования, его организационные модели: объясняющий, проверяющий, диктующий дирижёр, слушающие исполнители. Соответственно этой «авторитарной» структуре взаимоотношения между субъектом и объектом, строятся с одной стороны на принципах авторитарного управления и руководства, с другой на принципах подчинения и исполнения. Позиция дирижёра обычно мыслилась через призму его основной функции – управления, а позиция музыкантов рассматривалась как выполнение сказанного, без должного и критического осмысления его реального значения.

Но гуманистическая направленность современного социума, ориентированного на равноправное и свободное развитие личности, её значимость и защищённость, а также создание условий для её самореализации, предполагает совсем иные формы взаимоотношений дирижёра и оркестра.

Современный опыт лучших оркестров показывает, что для их успешного и эффективного развития необходима диалогическая равноправная позиция дирижёра и музыкантов. Основу данного взаимодействия (диалога) составляют личностные модели равноправных субъектов этого процесса. Основные категории данной диалогической концепции: индивидуальная, личностная модель мира, адаптированное управление, рефлексия, сотрудничество, самопознание, самореализация.

В данной модели управления дирижёр и музыканты-исполнители выступают в роли равноправных партнёров, союзников, с единой целью – совершенствование профессионального мастерства всего коллектива.

Для создания равноправного диалога, необходимо, чтобы оба субъекта (дирижёр и исполнители) были принятыми друг другом, то есть, стали бы значимыми, личностно-авторитетными друг для друга. И трудность определяется тем, что данный авторитет заслуживается, не с помощью администрации или коллег, а с помощью собственных усилий в течение всего периода работы с коллективом, причем перед каждой отдельно взятой личностью музыканта.

В данной диалогической модели дирижёр несёт ответственность за свои действия, его профессионализм заключается в том, чтобы в процессе взаимодействия помочь музыканту не только раскрыть свой творческий потенциал (самореализоваться), но и успешно утвердиться в коллективе. «Чужие сознания нельзя созерцать, анализировать, определять как объекты, как вещи, с ними можно только диалогически общаться. Думать о них – значит говорить с ними. Иначе они тотчас же поворачиваются своей объектной стороной: они замолкают, закрываются и застывают в завершённые объектные образы» [2, с. 80].

Главными категориями гуманитарной модели дирижёрского управления являются усвоение гуманистического мировоззрения, созидательная активность, толерантность, диалогичность. Диалогическая модель дирижёрского управления предполагает, что каждый из партнёров процесса исполнения является его субъектом и равен в правах. Более того, профессиональная задача дирижёра понять музыканта, проникнуться его мыслями.

Сегодня идеи гуманизма являются одним из самых характерных и распространённых направлений в развитии современного мирового сообщества. Учёные в поиске новых идей обращают свои взоры к историческому прошлому – к эпохе гуманизма, пытаются найти в первоисточниках обоснование для гуманистической парадигмы современного мировосприятия. В этих условиях очевидна потребность в анализе ценностных компонентов различных гуманистических концепций, существующих в мировом и отечественном историческом опыте, в аспекте их возможного использования в современных условиях.

Изучение и анализ истории развития мусульманского (Низами, Туси, Марагаи, и др.), европейского (труды Ж.Ж. Руссо, Дидро, Гельвеция), и русского просвещения (взгляды Л.Н. Тол-

стого) показывает, что выдающиеся гуманисты высказывали мысли и выдвигали идеи, которые могут рассматриваться в качестве методологической основы различных гуманитарных моделей современного сосуществования. И в этом аспекте весьма актуальным видится необходимость исторического осмысления гуманистических традиций Азербайджана, имеющих потенциальные возможности для развития современной отечественной социально-культурной среды. Глубокое переосмысление исторически сложившихся культурных традиций Азербайджана видится необходимым для адаптации его применительно к современности, извлечение из него всего того, что сможет принести реальную пользу в наши дни. «Сегодня, с изменением геополитического влияния многих ведущих государств. С ростом национального самосознания народов заметно возрос и интерес народов к собственной истории... Это утверждение справедливо и к азербайджанскому народу, прошедшему в своем развитии долгий и сложный исторический путь, в котором каждая пройденная им эпоха оказала значительное влияние на развитие культуры, образования и воспитания» [3, с. 8].

Труды великих азербайджанских поэтов, философов средневековья пронизаны идеями гуманизма: равенство людей, величие личности самого человека, человеколюбие, добродетельство, справедливость. Культурное наследие средневекового ислама заключает в себе потенциал гуманистической мудрости. «Многие идеи в области воспитания и обучения, которые выдвинуты гуманистами Запада в XIV-XV вв., в более развёрнутой форме с более гуманными и демократическими тенденциями, ещё в XII – XIII вв. выдвигались крупнейшими поэтами и учёными Востока» [4, с. 185].

В одном из шедевров восточной философии гуманизма мы находим разрешение проблемы межличностных отношений. В трактате «Кабус-Намэ» (XI век),<sup>1</sup> который составляет «золотой фонд» мировой гуманистической мысли, особое внимание уделяется межличностным отношениям и в связи с этим значению человеческой речи, умению владеть этим искусством, которое заключается в том, что уважение к ближнему, проявляется не только делом, но и словом. Мысли Кей-Кавуса актуальны и значимы в рассматриваемой нами проблеме о диалоге в дирижёрском искусстве.

Высказанные им идеи о межличностном общении, основанном на принципах гуманизма, имеют особое значение, так как, основываясь на них можно прийти к истинному общению-пониманию между дирижёром и музыкантами-исполнителями, осуществить переход от доминирующего монолога к творческому диалогу.

Главное во взаимодействии дирижёра и оркестра является этика межличностного общения, этическая направленность и содержательность слова, умение не огорчать, а воодушевлять речь. Важно отметить, что **умение управлять оркестром начинается с умения управлять собой, с умения организовать и сдерживать свою речь – свои мысли, высказанные и невысказанные.** «Слово – главное средство не только мышления, но и общения; поэтому важнейшее, чему следует в первую очередь обучать ..., – это именно «что следует знать и говорить» [5, с. 34].

Из многолетней дирижёрской практики известно, что музыканты очень чутки к эмоциональному настрою дирижёра и сразу улавливают всякую фальшь, неискренность в его речи. Поэтому только слова, глубоко обдуманные, прочувствованные, соответственно и воспринимаются. К сожалению, следует отметить, что обилие информации не адекватно главному – словам, которые способны оказывать сильное положительное воздействие на эмоции и разум. Талантливый дирижёр – тот, кто вовремя сказал музыканту слова, которые стали для него значимыми и путеводными.

Гуманность межличностного общения древние мудрецы понимали как проявление добродетели, сдержанности, умеренности. Сверхценности добра и совершенствование в нём являются важнейшей целью всей системы гуманного сосуществования.

Поистине великое и мудрое знание человеческой сущности, позволило учёным далёкого прошлого создать философию гуманизма, идеи которого прожили века и сохранили свою актуальность в наши дни. Проблема человеческого общения, понимания и диалога, носит глобальный характер, так как актуальна во всём мировом пространстве, начиная с семьи, школы, различного рода коллективов, общества, целых народов и государств. Уме-

<sup>1</sup> В своем трактате из сорока четырёх глав в форме наставлений сыну, Кей-Кавус излагает характерные своей эпохе традиции воспитания.

ние диалогически общаться, понимая друг друга, осознавая себя и себе подобного, как часть единого и целостного мироздания представляет собой колоссальные возможности для управления и руководства в различных видах профессиональной деятельности, в том числе и дирижёрской, в которой диалог предполагает, что дирижёр и исполнитель выступают в качестве субъектов исполнительской деятельности.

Успех межличностных взаимоотношений возможен на основе идей демократизации и гуманизации, на возрождении классических гуманистических традиций исторического прошлого, основанных на уважении и любви к человеческой личности, на гуманных человеческих отношениях.

Таким образом, диалог и его функционирование в качестве одного из **принципов дирижёрской деятельности выступает**

в качестве основы процесса дирижёрского взаимодействия и помогает разрешать многие проблемы, существующие в дирижёрском искусстве. Дирижёрское искусство несостоятельно без умения общаться с людьми, эта особая способность является необходимым слагаемым его мастерства и как всякую способность её необходимо активно развивать.

Развитая дирижёрская техника не может заменить собой роль межличностного общения. Дирижёрское искусство констатирует объективную истину: личность дирижёра – это если не решающее, то, по крайней мере, важнейшее условие эффективности процесса профессионального становления и развития коллектива. Его руководящая, организующая и направляющая роль, тем значительнее, чем больше в ней демократизма, гуманности и творческой свободы.

#### Библиографический список

1. Баренбойм Л.А. *Антон Григорьевич Рубинштейн*. Ленинград: Музгиз, 1957; Том 1.
2. Бахтин М.М. *Проблемы поэтики Достоевского*. Москва: Сов. Россия, 1979.
3. Ахмедов Г.М. *История развития школы и педагогической мысли Азербайджана*. Баку: «Техсил», АБУ, 2002.
4. Сеидов А.Ю. О состоянии изучения истории педагогической мысли в Азербайджане. *Педагогические проблемы: материалы 1-ой объединённой конф. институтов пед. наук Азербайджана, Армении, Грузии*. Ереван, 1966: 185 – 190.
5. Кей-кавус. *Антология гуманной педагогики*. Москва: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2000.

#### References

1. Barenbojm L.A. *Anton Grigor'evich Rubinshtejn*. Leningrad: Muzgiz, 1957; Tom 1.
2. Bahtin M.M. *Problemy po'etiki Dostoevskogo*. Moskva: Sov. Rossiya, 1979.
3. Ahmedov G.M. *Istoriya razvitiya shkoly i pedagogicheskoy mysli Azerbajdzhan*. Baku: «Tehsil», ABU, 2002.
4. Seidov A.Yu. O sostoyanii izucheniya istorii pedagogicheskoy mysli v Azerbajdzhan. *Pedagogicheskie problemy: materialy 1-oj ob'edinennoj konf. institutov ped. nauk Azerbajdzhan, Armenii, Gruzii*. Erevan, 1966: 185 – 190.
5. Kej-kavus. *Antologiya gumannoj pedagogiki*. Moskva: Izdatel'skij Dom Shalvy Amonashvili, 2000.

Статья поступила в редакцию 20.09.17

УДК 370-053.4 «465.05/07»

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

**BUILDING A SAFETY CULTURE FOR OLDER CHILDREN.** The article discusses how to create a safety culture for older pre-school children with the help of game exercises. The goal was to study the theory the effectiveness of using the exercise in creating a safety culture for children six years of age. On the basis of the work about the status of the establishment of a safety culture among senior pre-school students, the authors suggest the results of the study and in the conclusion it reveals the value of the game exercises about the rules of safe behavior and the possible consequences of their violation by children of older pre-school age.

**Key words:** culture, security, safety culture, family role, game exercises, motivation.

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

## ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В данной статье рассматривается проблема о формировании культуры безопасности у детей старшего дошкольного возраста, средствами игровых упражнений. Цель состояла в том, чтобы теоретически изучить проверить эффективность использования игровых упражнений в формировании культуры безопасности у детей шести лет. На основе проведенной опытно-экспериментальной работы по изучению состояния сформированности культуры безопасности у старших дошкольников, авторами предложены результаты исследования и в заключении раскрывается значимость игровых упражнений о правилах безопасного поведения и возможных последствиях их нарушения детьми старшего дошкольного возраста

**Ключевые слова:** безопасность культура безопасности, роль семьи, игровые упражнения, мотивация.

Культура безопасности у детей дошкольного возраста в отечественной педагогике одновременно возникла с вопросами воспитания здорового образа жизни и формирования культурно-гигиенических навыков.

В 1986 году понятия «культура» и «безопасность» были объединены одновременно как одно целое в обеспечении безопасности дошкольников.

Мнение о необходимости знакомить дошкольников с безопасным поведением в быту, учить навыкам обращения с потенциально опасными предметами, было высказано в конце 20-30-х годов О. Дегтяренко, Н. Ковальковской, Э. Краснополяским и некоторыми другими педагогами.

О. Дегтяренко, Н. Ковальковской, Э. Краснополяским были высказаны мысли о знакомстве детей дошкольного возраста с безопасным поведением в быту, на улице, в природе, обращении с техникой.

В.М. Федявская выделяла вопросы несчастных случаев на улице – это незнание правил уличного движения детьми, как вести себя на дорогах, владеть собой в опасных ситуациях. Она считала, что педагоги дошкольных учреждений должны воспитывать навыки безопасности систематически, не только на занятиях, но и в других видах детской деятельности.

Такие исследователи, как А.Н. Каюрова, О.В. Скокова, Т.С. Шеховцова выделили такие компоненты воспитания культуры безопасности: воспитать мотивацию к безопасности, сформировать знания об опасных случаях, ситуациях и их предупреждениях, оценивать действия к безопасному поведению и предостережению опасных ситуаций [1].

Детство – уникальный период в жизни человека. В этот период дети накапливают опыт, который станет основой их будущей взрослой жизни. В начале его жизненного пути, ребёнка оберегают родители, воспитатели. Но современный мир таит множество

опасностей, от которых дети должны быть защищены. В этом возрасте детям свойственна любознательность, активность, повышенная впечатлительность, восприимчивость, наивно-игровое отношение ко многим явлениям, с которыми они сталкиваются в повседневной жизни – всё это может привести к возникновению опасной ситуации. Ведь если у ребёнка не сформирована культура безопасности, природная любознательность ребёнка может стать опасной для него самого. В этом большая ответственность ложится на педагогов и родителей. Их главной задачей является подготовка детей к сложным, а порой и опасным, жизненным ситуациям. И здесь важно чтобы педагог опираясь, на характерные особенности этого возраста, подбирал правильные методы приёмы. А возникающая к шести годам потребность поступать в соответствии с установленными правилами, нормами, включение осознания своих действий и поступков становится хорошим фундаментом для формирования культуры безопасности у детей.

В.С. Мухина указывала на то, что ребёнок свою ответственность о своей безопасности раскрывает в присутствии родителей.

Более того, ответственное и безопасное поведение ассоциируется у ребёнка с ролью взрослого. Ощущение своего взросления он способен связывать с проявлениями безопасного поведения, если такая модель ему знакома. А для этого очень важен пример безопасного поведения, демонстрируемый близкими, значимыми для ребёнка взрослыми, их поддержка и одобрение при попытках малыша продемонстрировать безопасное поведение. Если же ребёнок остается без присмотра взрослых, он может безответственно относиться к опасностям.

Большую роль семье в формировании культуры безопасности отдавала и Л.Л. Тимофеева, считая, что семьи у детей формирует мотивацию выполнять установленные правила безопасности. Поэтому очень важно чтобы в семье и детском саду был выработан единый подход к воспитанию культуры безопасности у детей [2].

В.А. Девисилов говорил о том, что в дошкольном возрасте закладывается первая ступень основ безопасного поведения, потому что в дошкольном детстве все получаемые навыки, в том числе и навыки безопасного поведения, легко вырабатываются и прочно закрепляются [3, с. 32].

В настоящее время у детей наблюдается несамостоятельность, безынициативность, не способность самостоятельно принимать решение, не сформированность культуры безопасного поведения, незнание, к кому можно обратиться за помощью. Именно поэтому формирование культуры безопасности является актуальным вопросом в воспитании детей дошкольного возраста.

Проведя диагностику сформированности культуры безопасности, мы определили, что дети имеют средний и низкий уровень знаний по данному направлению. На основании этого мы использовали, игровые упражнения по формированию культуры безопасности у детей старшего дошкольного возраста и нами было выдвинуто предположение о том, что игровые упражнения в формировании культуры безопасности будут эффективны только тогда, когда их содержание соответствует компонентам безопасности и если полученные знания закрепляются детьми в самостоятельной деятельности.

Детям предлагались игровые упражнения Л.Л. Тимофеевой, Н.Ю. Марчук, Т.А. Белоноговой и некоторых других авторов.

На наш взгляд упражнение должно быть направлено на совершенствование способа выполнения действия, путём его многократного повторения. Однако упражнения при обучении дошкольников никогда не даст ожидаемого эффекта и поэтому

их необходимо объединить в системы, подсистемы и комплексы.

Упражнения дают детям не только знания, но и практические действия, при выполнении заданий необходимо создать проблемную ситуацию, такие задания не превращают данное упражнение в механическую операцию.

На умение находить опасные предметы среди других мы проводили такие игровые упражнения как «Безопасный и опасный предмет в доме», «Ядовитые растения» и др. В игре «Опасно – неопасно» детям предлагались карточки с изображением опасных и неопасных предметов. Перемешанные карточки нужно было разделить на две группы, соответственно опасные предметы в одну группу, безопасные – в другую. После этого ребёнка просили объяснить, почему он считает эти предметы опасными. В игре «Ядовитые растения» детям предлагалось среди карточек, взять карточку, назвать, какое растение на ней изображено, ядовитое оно или безвредное, и объяснить, почему он так думает. Количество карточек расположенных на столе равняется количеству детей в подгруппе. Все предметы и растения, использующиеся в карточках должны быть знакомы детям.

К игровым умениям, развивающим умение видеть опасную ситуацию, можно отнести такие как «Опасные ситуации», «Пешеходы», «Зимние забавы». В этих игровых упражнениях детям предлагались картинки. Посмотрев на картинки, детям надо было определить, кто из изображенных на них людей поступает правильно, а кто нет; рассказать, почему этот поступок неправильный и к чему это нарушение может привести. Приведём пример игрового упражнения «Опасные ситуации» – Посмотрите на картинки. Где изображены опасные ситуации? На всех картинках изображены опасные ситуации? На какой нет? Какие опасные ситуации изображены на картинках?

Почему они опасные? Как можно было бы их избежать? А если она все же произошла, что нужно сделать? Цель упражнения: формирование системы знаний об источниках опасности в быту и средствах их преодоления и предупреждения. Мы формировали мотивационный и знаниевый компоненты. Дети ознакомились с правилами безопасности, такими, как нельзя оставлять включённые электроприборы без присмотра. Нельзя вешать вещи рядом с огнём, оставлять игрушки и другие предметы рядом с огнём и оставлять вещи на батарее.

В игровом упражнении «Если бы...» мы развиваем умение выходить из опасной ситуации. На картинках изображена опасная ситуация, которая уже произошла. Детям предлагалось определить, почему это случилось, нарушение какого правила привело к этой ситуации, и самое главное мы задавали детям вопросы, что же делать в этой ситуации, раз она уже случилась.

После каждого проведённого упражнения мы с детьми выделяли правила поведения, которые необходимо соблюдать. Поэтому что, зная к каким последствиям, приведёт нарушение таких правил, дети будут понимать, почему так важно их соблюдать.

Были проведены и игровые упражнения на развитие компетентностного компонента. К таким игровым упражнениям относятся «Телефонный звонок», «Машина». В них проигрывались небольшие ситуации на закрепление умения вести себя в опасной ситуации.

Подведя итоги, мы убедились, что игровые упражнения позволяют закреплять, уточнять и систематизировать представления детей об источниках опасности, о правилах безопасного поведения и возможных последствиях их нарушения; развивают умение различать потенциально опасные предметы, формировать представления о необходимых действиях в случае опасности.

#### Библиографический список

1. Соколова Е., Шеховцова Т.С. *Правила безопасности поведения*. Ярославль: Академия развития, 2009.
2. Тимофеева Л.Л. *Формирование культуры безопасности у детей от 3 до 8 лет. Парциальная программа*. ФГОС. Детство-Пресс. 2015.
3. Девисилов В.А. *Концепция национальной образовательной политики в области образования (проект)*. Москва: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2009.

#### References

1. Sokolova E., Shehovcova T.S. *Pravila bezopasnosti povedeniya*. Yaroslavl: Akademiya razvitiya, 2009.
2. Timofeeva L.L. *Formirovanie kul'tury bezopasnosti u detej ot 3 do 8 let. Parcial'naya programma*. FGOS. Detstvo-Press. 2015.
3. Devisilov V.A. *Koncepciya nacional'noj obrazovatel'noj politiki v oblasti obrazovaniya (proekt)*. Moskva: MGTU im. N.E. Bauman, 2009.

Статья поступила в редакцию 25.09.17

УДК 378

**Abdurazakova D.M.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia),  
E-mail: timop2012@mail.ru

**Ibragimova Z.N.**, senior teacher, Department of Methods of Primary Education, Chechen State Pedagogical University  
(Grozny, Russia), E-mail: timop2012@mail.ru

**FAMILY AND SCHOOL AS FACTORS OF SOCIALIZATION OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE.** The article deals with the problem of socialization of children of primary school age. The main factors in the socialization of children and the development of their social experience are the authors, who determine the family and school. The authors came to the conclusion that in connection with the changes occurring in primary education, in the conditions of the humanization of education and upbringing, it is necessary to develop interaction between the family and the school at all levels of the social and educational situation. The authors conclude that the technology of interaction between families and schools aimed primarily at the formation of the social experience of junior high school students. In the conditions of modern socio-educational situation, school and family interaction contributes to teachers' professional self-determination, personal development and enhance parental competence, formation of family culture in children and adults, the development of the personality of the child based on the spiritual and moral and social values.

**Key words:** socialization, socialization factors, family, school, family and school interaction, social experience of junior schoolchildren.

**Д.М. Абдуразакова**, д-р пед. наук, проф., Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный,  
E-mail: timop2012@mail.ru

**З.Н. Ибрагимова**, ст. преп., каф. методики начального образования, Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: timop2012@mail.ru

## СЕМЬЯ И ШКОЛА КАК ФАКТОРЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматривается проблема социализации детей младшего школьного возраста. Основными факторами социализации детей и становления их социального опыта авторы определяют семью и школу. Авторы пришли к выводу, что в связи с изменениями, происходящими в начальном образовании, в условиях гуманизации обучения и воспитания возникла необходимость развития взаимодействия семьи и школы на всех уровнях социально-образовательной ситуации. Авторы делают вывод о том, что технология взаимодействия семьи и школы направлена в первую очередь на формирование социального опыта младших школьников. В условиях современной социально-образовательной ситуации, взаимодействие семьи и школы способствует профессиональному самоопределению педагогов, личностному развитию и повышению родительской компетентности, формированию семейной культуры у детей и взрослых, развитию личности ребёнка на основе духовно-нравственных и социальных ценностей.

**Ключевые слова:** социализация, факторы социализации, семья, школа, взаимодействие семьи и школы, социальный опыт младших школьников.

Основой социализации ребёнка является его социальный опыт. Исследователи считают это понятие многомерным, так, социологи (И.С. Кон и др.) определяют его как ведущую социологическую характеристику личности в конкретной социальной структуре, психологи (Б.Г. Ананьев, А.В. Петровский и др.) считают его системой социальных отношений, складывающихся в сфере межличностного общения. Педагогический подход к характеристике социального опыта состоит в том, чтобы обосновать существенные признаки его проявления в деятельности, поведении, суждениях детей и определить педагогические условия процесса становления социального опыта.

Исследователи (Г.М. Андреева, М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова, И.С. Кон, М. Мид, А.В. Мудрик, В.Д. Семенов) в своих трудах подчёркивают актуальность проблемы социального развития ребёнка и насущность педагогического управления им. Выдающиеся педагоги Я.А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталлоцци, А. Дистервег, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, К.Н. Вентцель, В.А. Сухомлинский и др. придавали большое значение проблемам социализации ребёнка.

В отечественной педагогике проблема социализации личности всегда была актуальной, так исследователи (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Л.А. Венгер, Г.М. Гуткина, В.В. Давыдов, П.Ф. Каптерева, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейн, А.А. Люблинская, Н.Н. Поддьяков и др.) отмечают, что развитие личности не может осуществляться самостоятельно, необходимо целенаправленно воздействовать на неё, создавая для этого психолого-педагогические условия – через содержание учебных предметов и адекватные ему технологии и методики. В исследованиях современных авторов рассмотрены различные аспекты формирования социального опыта младших школьников.

Как отмечает Н.Ф. Голованова: «Социализацию ребёнка младшего школьного возраста следует рассматривать как процесс усвоения, упорядочения и воспроизводства им в своей деятельности и поведении той системы ценностей, в которую он включен. Поэтому одной из главных задач начальной школы является направленность процесса образования на систему нацио-

нальных и общечеловеческих ценностей, выработка у детей собственной иерархии ценностей, своего стиля жизни» [1]. В книге «Общая педагогика» она отмечает, во-первых, социальный опыт ребёнка – это результат специально организованного усвоения общественного опыта, то есть всегда «производный продукт» целенаправленного воспитания и обучения, поэтому на них и необходимо сосредоточить главные усилия взрослых; во-вторых, социальный опыт присущ ребёнку изначально как некая «априорная» сущность, а в условиях целенаправленного воспитания и обучения (особенно в их жестких, авторитарных формах) она беднеет и даже умирает. Нетрудно заметить поляризацию этих двух подходов: первый абсолютизирует образовательный процесс как источник социального опыта ребёнка, второй – спонтанные предпосылки социального поведения.

В нормативных документах, регулирующих сферу образования, в частности в стандартах нового поколения НОО, встречаются такие понятия, как «ориентация на принятие ценностей семьи и нравственных устоев семьи», «ответственность перед семьей». С учетом того, что процесс социализации ребёнка начинается в семье, в ряду базовых национальных ценностей на первые позиции выходит ценность семьи и семейной жизни, которые определены в современных условиях основой развития взаимодействия семьи и школы как социальных институтов, педагогических систем и субъектов жизнедеятельности.

Следует отметить, что семья и школа по-прежнему являются основными факторами, влияющими на социализацию и воспитание ребёнка, хотя и сталкиваются с некоторыми трудностями в реализации взаимодействия. Взаимодействие семьи и школы невозможно без учёта изменений, происходящих в обществе. В своих трудах М.Н. Недвецак отмечает, что «в современных условиях, с одной стороны, выросла потребность во взаимодействии двух ведущих педагогических систем, возрос уровень требований родителей к школе, учителей к родителям, формируется практика привлечения родителей к управлению школой, а с другой стороны, отмечается тенденция коммерциализации

образования и, как следствие, формализация взаимодействия учителя с семьей учащегося» [2].

В ФГОС нового поколения ведущая роль отводится развитию взаимодействия семьи и школы для достижения качества образования, повышения мотивации учащихся к обучению, а также для решения социально-педагогических проблем ребенка.

Раскрывая роль семьи для воспитания ребенка в свете духовно-нравственных традиций, И.А. Ильин подчеркивает, что семья является «Первичным лоном человеческой культуры. Каждый человек в течение своей жизни остается духовным представителем своей родительской семьи. В семье открываются для ребенка источники его будущего счастья или несчастья, здесь развивается личность ребенка» [3].

В современной социальной ситуации именно семья обеспечивает психическую и эмоциональную защищенность детей и взрослых. Проявление чувства любви, семейного счастья становится все более индивидуализированным, личностным, связанным с самореализацией, с нравственно-духовными ценностями семейной жизни. Следует отметить, что школа как социальный институт, с одной стороны, традиционно пытается действовать от имени общества, объединять значимые общественные ценности. С другой стороны, исследования в сфере современного школьного образования показывают, что в контексте гуманистического подхода все большее значение приобретает школа как социальная общность педагогов и учащихся.

Таким образом, на основании анализа исследований и опираясь на личный опыт авторов в работе с родителями детей младшего школьного возраста, можно утверждать, что в связи с изменениями, происходящими в начальном образовании, происходит процесс гуманизации обучения и воспитания, связанный с необходимостью развития взаимодействия семьи и школы на всех уровнях социально-образовательной ситуации.

Как отмечает О.А. Щекина, «Сегодня востребованы модели отношений семьи и школы, которые соответствуют новым жизненным реалиям, отвечают требованиям государства (ФГОС) и запросам общества. Взаимодействие с родителями, другими членами семьи учащегося является особой сферой деятельности педагога, отвечающей современным реалиям» [4].

Взаимодействие с семьями учащихся младших классов является одним из важных направлений деятельности школы, педагогов и других институтов воспитания и обучения. Значимость взаимодействия семьи и школы связана с тем, что: возросли запросы родителей к качеству образования детей; важно развивать

коммуникативные навыки, информационную культуру детей и взрослых; необходимо педагогически обеспечить семейное воспитание, учитывая тот факт, что семья является первым, важным институтом социализации ребенка; необходимо создать условия для духовно-нравственного развития и воспитания детей.

Для того чтобы система педагогического взаимодействия стала гибкой, адаптированной к основным воспитательным задачам школы, потребностям конкретных учащихся, необходимо понимание позиций всех участников педагогического процесса. Начальная школа играет исключительно важную роль в общей системе образования. Это тот этап, на котором обеспечивается целостное развитие личности ребенка, его социализацию, становление и развитие его социального опыта и поведения, формирование интеллекта и общей культуры.

Для развития эффективного взаимодействия семьи и школы в начальной школе особое внимание уделяется: созданию ситуации успеха для каждого ребенка, формированию у родителей младших школьников прочных базовых знаний о своеобразии младшего школьного возраста; созданию условий для интенсивного общего просвещения родителей по вопросам, связанным с педагогикой, психологией, физиологией детей 7–10 лет: психическое и физическое здоровье ребенка, адаптация его к школьной среде, формирование навыков учебной деятельности; созданию условий для того, чтобы родители стали активными участниками педагогического процесса; выявлению и распространению положительного опыта семейных взаимоотношений; актуализации семейных ценностей (дети значимы для семьи – любимы и принимаемы всегда; родные люди всегда готовы прийти ребенку на помощь, оказать личную поддержку); содействию повышению педагогической культуры родителей через организацию интерактивных форм сотрудничества в триаде «учитель – ученик – родитель» во внеурочной деятельности; воспитанию в детях чувства уважения к взрослым, самостоятельности и ответственности.

Таким образом, технология взаимодействия семьи и школы направлена в первую очередь на формирование социального опыта младших школьников. В условиях современной социально-образовательной ситуации, взаимодействие семьи и школы способствует профессиональному самоопределению педагогов, личностному развитию и повышению родительской компетентности, формированию семейной культуры у детей и взрослых, развитию личности ребенка на основе духовно-нравственных и социальных ценностей.

#### Библиографический список

1. Голованова Н.Ф. *Общая педагогика*. Available at: [tp://nashaucheba.ru/v53802/](http://nashaucheba.ru/v53802/)
2. Недвецкая М.Н. *Основы педагогического взаимодействия школы и семьи: учебно-методическое пособие*. Москва, 2006.
3. Ильин И.А. *О семье и воспитании*. Available at: <http://www.bogoslov.com/files/disk3/web.knigi./Pravoslavnaia.filosofija/Iljina.o.semje.i.vospitaniji.htm>
4. *Семья и школа: проблемы и пути взаимодействия в условиях реализации новых стандартов: учебно-методическое пособие*. Под общей редакцией О.А. Щекиной. Санкт-Петербург, 2013.
5. Исакиева З.С. Воспитание толерантности молодежи на примере искусственного родства у чеченцев. *Вестник института развития образования Чеченской Республики*. 2013; 11: 147 – 152.
6. Хасбулатова З.И., Исакиева З.С. Роль семьи в процессе духовно-нравственного воспитания и передачи культурных традиций молодежи. *История науки и техники*. 2012; 7: 186 – 190.

#### References

1. Golovanova N.F. *Obschaya pedagogika*. Available at: [tp://nashaucheba.ru/v53802/](http://nashaucheba.ru/v53802/)
2. Nedveckaya M.N. *Osnovy pedagogicheskogo vzaimodejstviya shkoly i sem'i: uchebno-metodicheskoe posobie*. Moskva, 2006.
3. Il'in I.A. *O sem'e i vospitanii*. Available at: <http://www.bogoslov.com/files/disk3/web.knigi./Pravoslavnaia.filosofija/Iljina.o.semje.i.vospitaniji.htm>
4. *Sem'ya i shkola: problemy i puti vzaimodejstviya v usloviyah realizacii novyh standartov: uchebno-metodicheskoe posobie*. Pod obshej redakciej O.A. Schekinoj. Sankt-Peterburg, 2013.
5. Isakieva Z.S. Vospitanie tolerantnosti molodezhi na primere iskusstvennogo rodstva u chechencev. *Vestnik instituta razvitiya obrazovaniya Chenchskoj Respubliki*. 2013; 11: 147 – 152.
6. Hasbulatova Z.I., Isakieva Z.S. Rol' sem'i v processe duhovno-nravstvennogo vospitaniya i peredachi kul'turnyh tradicij molodezhi. *Istoriya nauki i tehniki*. 2012; 7: 186 – 190.

Статья поступила в редакцию 01.10.17

УДК 378

Ildrisova G.V., Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: j120712@yandex.ru

**THE USE OF SOCIAL NETWORKS IN COGNITIVE ACTIVITY OF FUTURE BACHELORS MAJORING AT EDUCATIONAL DIRECTION 11.03.02 "INFOCOMMUNICATION TECHNOLOGIES AND SYSTEMS CONNECTION".** The questions of the use of social services of web 2.0 and social networks in the educational process for students studying Infocommunication Technologies and Communication Networks are under the focus of the research. The technology of the work is described in an informatively-educational network 4portfolio.ru, and also in service of mind42.com for creation of intellect-maps that showed efficiency of forming of cognitive

activity of future bachelors. The author concludes that the experience of using social networks in the educational process shows the following advantages: students work in a convenient environment, use many mobile devices (iPad, iPhone, etc.), the research shows an increase of their interest in studies and their responsibility for the final result of the work on the training project.

**Key words:** social network, cognitive activity, future bachelor, informatively-educational network 4portfolio.ru, service of mind42.com, intellect-map.

*Ж.В. Идрисова, аспирант, Чеченский государственный университет, г. Грозный, E-mail: j120712@yandex.ru*

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ 11.03.02 – «ИНФОКОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И СИСТЕМЫ СВЯЗИ»

Рассматриваются вопросы применения в учебном процессе факультета информационных технологий Чеченского государственного университета возможностей использования социальных сервисов web 2.0 и социальных сетей в формировании познавательной активности будущих бакалавров по направлению подготовки 11.03.02 – Инфокоммуникационные технологии и системы связи. Описана технология работы в информационно-образовательной сети 4portfolio.ru, а также в сервисе mind42.com для создания интеллект-карт, которая показала эффективность формирования познавательной активности будущих бакалавров. Автор делает вывод о том, что опыт использования социальных сетей в учебном процессе показал следующие их преимущества: студенты работают в удобной и понятной для себя среде, в том числе на многих мобильных устройствах (iPad, iPhone и др.); повышается интерес и ответственность за конечный результат работы над учебным проектом.

**Ключевые слова:** социальная сеть, познавательная активность, будущий бакалавр, информационно-образовательная сеть 4portfolio.ru, сервис mind42.com, интеллект-карта.

В современных условиях информатизации, массовой коммуникации и глобализации высшего образования объем знаний стремительно возрастает, ускоряя процесс устаревания информации, который требует нового подхода в подготовке студентов в вузе.

Как отмечают авторы монографии Т.Г. Везиров и А.В. Бабаян [1], согласно новой образовательной модели «Российское образование 2020» в системе профессиональной подготовки студентов меняются представления об образовательных результатах. Здесь важную роль начинают играть навыки исследовательской деятельности в профессиональной подготовке, связанные с развитием умения самостоятельно ставить задачи, проводить исследования, осуществлять межсетевое взаимодействие на основе принципа сотрудничества.

В соответствии с ФГОС нового поколения особая роль в системе высшей школы отводится личностным образовательным результатам выпускника, в том числе умение создавать и поддерживать индивидуальную информационную среду. Поэтому требуется модернизация высшего образования, внедряя в учебный процесс средств информационных и коммуникационных технологий, которые направляются на разработку инновационных образовательных проектов, включающих организацию единого информационного пространства, где важное место занимают сервисы социальных сетей.

Вопрос развития познавательной активности студентов в вузе достаточно традиционен для дидактики высшей школы и является важнейшим условием личностно ориентированного образования. Это все требует поиска новых приемов, методов и форм организации учебного процесса в вузе, в том числе и при овладении спецдисциплин.

Как показывает анализ практической деятельности, преподаватели спецдисциплин испытывают трудности в эффективной реализации учебных программ из-за низкой познавательной активности студентов, которые обусловлены рядом причин. Одной из такой причины является слабый уровень базовой подготовки по информатике и информационно-коммуникационным технологиям.

Сущность и структура феномена познавательной активности рассматриваются в исследованиях таких ученых, как Ж.Г. Аристовой, Т.А. Куликовой, А.М. Матюшкина, Т.И. Шамовой, Г.И. Шукиной и др.

В своем диссертационном исследовании М.А. Алтухова под познавательной активностью понимает интегративное личностное образование, характеризующее качественные характеристики познавательной деятельности [2].

Под влиянием информационных технологий наблюдается изменение форм коммуникации на основе такого инструмента общения, как социальная сеть, которая имеет большую интернет-аудиторию.

Как отмечают авторы статьи «Развитие социальных сетей и их интеграция в систему образования», социальная сеть – это интерактивный многопользовательский веб-сайт, реализующий сетевую социальную структуру, состоящую из группы узлов – социальных объектов (группы людей, сообщества) и связей между ними (социальных взаимоотношений), на базе которого могут устанавливаться отношения друг с другом [3].

Современные студенты свободно общаются в социальных сетях и работают с различными интернет-сервисами, участвуя в сообществах.

В связи с этим, стоит вопрос о формировании познавательной активности студентов бакалавриата с использованием образовательных возможностей различных on-line сервисов.

О.М. Бабанская, Г.В. Можаяева в своей работе [4] отмечают, что для организации и реализации учебного процесса используются социальные медиа, такие как ВКонтакте и Facebook и другие социальные сети, а для создания учебного контента и организации педагогической коммуникации – сервисы и технологии web 2.0, которые позволяют студентам совместно работать и размещать в сети текстовую и медиа-информацию.

Сегодня web 2.0 включает в себя множество интернет-сервисов в виде справочников и энциклопедий (википедия, блоги, технология FOAF, RSS, сервисы обмена, сайты совместного документопользования и др.).

Как отмечают авторы статьи «Использование возможностей социальных сетей в образовательном процессе вуза», на сегодняшний день нет разработанных методик и педагогических технологий использования социальных сетей в преподавании конкретных предметов [5].

По мнению А.В. Фещенко, в настоящее время проектная деятельность студентов в социальных сетях является эффективной, востребованной и наиболее интересной для них [6].

Одним из видов профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники, освоившие программу бакалавриата по направлению 11.03.02 «Инфокоммуникационные технологии и системы связи» является проектная деятельность.

В практической реализации проектной деятельности будущих бакалавров большую роль в настоящее время играют сервисы социальной сети, в частности информационно-образовательная сеть 4portfolio.ru, которая применяется нами в учебном процессе.

Студентами бакалавриата выполняются мультимедийные проекты по отдельным темам теоретических дисциплин, которые пополняют информационно-образовательный ресурс университета и авторских веб-портфолио.

Анализ литературы показал, что в педагогической практике социальные сервисы используются в следующих направлениях:

1. Создание сетевых сообществ для совместного выполнения учебного проекта.

2. Освоение новых программных продуктов, концепций, приложений и интернет-сервисов.

3. Использование открытых, бесплатных и свободных электронных ресурсов.

4. Самостоятельное создание сетевого проекта учебного содержания.

5. Участие в семинарах, on-line конференциях и вебинарах.

6. Научная деятельность участников сообщества.

В учебном процессе Чеченского государственного университета на факультете информационных технологий при подготовке бакалавров по направлению 11.03.02 «Инфокоммуникационные технологии и системы связи» социальные сервисы используются при создании сетевых учебных проектов по спецдисциплинам, в семинарах и вебинарах, а также в организации научной деятельности в педагогических сообществах. Все это проводится в информационно-образовательной сети 4portfolio.ru.

В настоящее время в социальные сети активно встраиваются технологии коммуникации, которые позволяют совершать on-line общение по Skype и обмениваться мгновенными сообщениями в e-mail сети. При создании сетевых сообществ в образовательном процессе мы использовали информационно-образовательную сеть 4portfolio.ru, позволяющую:

- оперативно донести информацию до участников образовательного процесса;
- возможность делиться ссылками на информационные ресурсы;
- электронные записи и дневники;
- размещение собственных учебных проектов и их обсуждение.

Нами для совместной работы применяется сервис **mind42.com** для создания интеллект-карт или карт памяти, который является наиболее интересным и перспективным сервисом в сети.

При создании учебных интеллект-карт, работая в сетевом сообществе, используется познавательная активность будущих бакалавров для решения следующих задач: принятие решений; проведение презентаций; проведение мозговых штурмов для генерации новых идей и коллективного решения нестандартных задач; планирование и разработка сложных сетевых учебных проектов.

Анализ ФГОС ВО (уровень высшего образования бакалавриат) по направлению подготовки 11.03.02 «Инфокоммуникационные технологии и системы связи» показал, что одной из областей профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу бакалавриата является совокупность инновационных технологий, средств, способов и методов человеческой деятельности, направленных на создание условий для обработки, хранения и обмена информацией на расстоянии с использованием различных сетевых структур [7].

Наш практический опыт использования социальных сетей в учебном процессе факультета информационных технологий Чеченского государственного университета показал следующие их преимущества: студенты работают в удобной и понятной для себя среде, в том числе на многих мобильных устройствах (iPad, iPhone и др.); повышение ответственности за конечный результат работы над учебным проектом; создание коллективного учебного материала.

#### Библиографический список

1. Везиров Т.Г., Бабаян А.В. *Профессиональная подготовка магистров педагогического образования средствами электронного обучения*: монография. Ульяновск, 2015.
2. Алтухова М.А. *Развитие познавательной активности студентов в образовательном процессе вуза*. Автореферат ... диссертации кандидата педагогических наук. Челябинск. – 2015.
3. Развитие социальных сетей и их интеграция в систему образования. М.С. Чванова, М.В. Храмова, В.Ю. Лыскова, Д.И. Михайлова, А.Ю. Моргунова, А.А. Молчанов. *Образовательные технологии и общество*. 2014; 3: 472 – 493.
4. Бабанская О.М., Можяева Г.В.. Системный подход к организации электронного обучения в классическом университете. *Открытое образование*. 2015; 2: 63 – 69.
5. Сыч С.П., Болкунова М.В. Использование возможностей социальных сетей в образовательном процессе вуза. *Современные информационные технологии и ИТ-образование*: сборник научных трудов VIII Международной научно-практической конференции. Москва: МГУ, 2013; Т. 2: 200 – 205.
6. Фещенко А.В. *Социальные сети в образовании: анализ опыта и перспективы развития*. Available at: <http://huminf.tsu.ru/jurnal/files/vo17/feschenko.pdf>
7. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (уровень высшего образования «бакалавриат») по направлению подготовки 11.03.02 «Инфокоммуникационные технологии и системы связи*. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 марта 2015 г. № 174.

#### References

1. Vezirov T.G., Babayan A.V. *Professional'naya podgotovka magistrrov pedagogicheskogo obrazovaniya sredstvami `elektronnogo obucheniya*: monografiya. Ul'yanovsk, 2015.
2. Altuhova M.A. *Razvitie poznavatel'noj aktivnosti studentov v obrazovatel'nom processe vuza*. Avtoreferat ... dissertacii kandidata pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk. – 2015.
3. Razvitie social'nyh setej i ih integraciya v sistemu obrazovaniya. M.S. Chvanova, M.V. Hramova, V.Yu. Lyskova, D.I. Mihajlova, A.Yu. Morgunova, A.A. Molchanov. *Obrazovatel'nye tehnologii i obschestvo*. 2014; 3: 472 – 493.
4. Babanskaya O.M., Mozhaeva G.V.. *Sistemnyj podhod k organizacii `elektronnogo obucheniya v klassicheskom universitete*. *Otkrytoe obrazovanie*. 2015; 2: 63 – 69.
5. Sych S.P., Bolkunova M.V. *Ispol'zovanie vozmozhnostej social'nyh setej v obrazovatel'nom processe vuza*. *Sovremennye informacionnye tehnologii i IT-obrazovanie*: sbornik nauchnykh trudov VIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Moskva: MGU, 2013; T. 2: 200 – 205.
6. Feschenko A.V. *Social'nye seti v obrazovanii: analiz opyta i perspektivy razvitiya*. Available at: <http://huminf.tsu.ru/jurnal/files/vo17/feschenko.pdf>
7. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya (uroven' vysshego obrazovaniya «bakalavriat») po napravleniyu podgotovki 11.03.02 «Infokommunikacionnye tehnologii i sistemy svyazi*. Utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 6 marta 2015 g. № 174.

Статья поступила в редакцию 11.09.17

УДК 377.5

**Karelina N.A.**, postgraduate, Department of Technologies, Entrepreneurship and Teaching Methods, Pedagogical Institute of Irkutsk State University (Irkutsk, Russia), E-mail: [ms.n.karelina@mail.ru](mailto:ms.n.karelina@mail.ru)

**PEDAGOGICAL MODEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL MOBILITY OF COLLEGE STUDENTS AS A RESULT OF THE INFLUENCE OF THE INTEGRATED EDUCATIONAL ENVIRONMENT.** The article deals with improving the quality of professional training of technical school students. The concept "professional mobility" is briefly described as a key concept of the study. It represents the materials of the research, revealing the basics of the process of formation of professional mobility on a specially designed model, highlighted the pedagogical conditions that ensure the success in realization of this model. The contents and organizational structure of the pedagogical model elements are defined. The construction and application of the model are explained.

**Key words:** educational process, pedagogical model, integrative educational environment, professional mobility.

*Н.А. Карелина, аспирант каф. технологии, предпринимательства и методик их преподавания Педагогического института, ФГБОУ ВПО «ИГУ», г. Иркутск, E-mail: ms.n.karelina@mail.ru*

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИКУМА КАК СЛЕДСТВИЕ ВЛИЯНИЯ ИНТЕГРАТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В статье рассмотрены вопросы повышения качества профессиональной подготовки студентов техникума. Дана краткая характеристика понятия «профессиональная мобильность» как ключевого в проводимом исследовании. Представлены материалы исследования, раскрывающие сущность процесса формирования профессиональной мобильности по специально разработанной модели, выделены педагогические условия, обеспечивающие успешность реализации данной модели. Определены содержание и организационная структура каждого из элементов данной педагогической модели. Дается научное обоснование построения и применения разработанной автором модели, прошедшей апробирование в ходе формирующего эксперимента.

**Ключевые слова:** образовательный процесс, педагогическая модель, интегративная образовательная среда, профессиональная мобильность.

Опыт последних десятилетий показывает, что создание инновационной экономики требует выхода на рынок труда более квалифицированного, высокопроизводительного и конкурентоспособного работника, что достигается формированием у выпускников не только общих и профессиональных компетенций, но и компетенций инновационной деятельности, в том числе профессиональной мобильности.

Особенно актуальна данная проблема для выпускников средних специальных образовательных организаций технического профиля, поскольку в условиях современной инженерно-технической подготовки недостаточно реализуются новые приоритеты образования, направленные на формирование профессиональной мобильности студентов, включающей такие качества как готовность молодых специалистов к продолжению образования, непрерывному обновлению имеющихся знаний и умений, способность получать и применять полученные знания в различных профессиональных ситуациях, умение работать с различными источниками информации, критически оценивать собственную деятельность, инициативу и самостоятельность в принятии решений.

Существует много подходов к определению понятия «профессиональная мобильность». С нашей точки зрения, профессиональная мобильность выпускника среднего профессионального образования технического профиля, работающего в условиях инновационного производства, это способность самостоятельно осваивать новую технику и технологии при сохранении прежнего места работы, изменять профиль работы при сохранении отрасли промышленности или отрасли промышленности при сохранении профиля [1]. Формирование профессиональной мобильности в образовательной организации не является стихийным процессом. Это поэтапное и планомерное движение, которое предполагает постепенные качественные преобразования всех содержательных компонентов профессиональной мобильности и требует особой организации образовательной среды техникума.

Прежде чем осуществлять на практике формирование профессиональной мобильности студентов техникума, целесообразно разработать содержание предполагаемого процесса в виде условной схемы. Для этой цели обычно используется такой метод как моделирование.

**Педагогическое моделирование** – это создание идеальной, с точки зрения научных данных, модели организации и условий функционирования педагогического процесса или какой-либо его части [2].

Разработанная педагогическая модель (рис. 1.) представляет собой целостную систему, включающую в себя цель, результат, принципы, условия, структурные компоненты и этапы формирования профессиональной мобильности.

Она включает четыре базовых компонента: мотивационно-целевой, содержательный, процессуально-формирующий и оценочно-результативный блоки, совокупность которых определяет содержание процесса формирования профессиональной мобильности.

Целью проектируемой деятельности является формирование профессиональной мобильности выпускника техникума. Достижение поставленной цели позволяет определить завершенность процесса формирования профессиональной мобильности обучающихся техникума и его готовность к эффективной профессиональной деятельности.

**Мотивационно-целевой блок** обеспечивает нацеленность всех субъектов образовательного процесса на реализацию конечного результата профессионального образования, т.е. сформированность профессиональной мобильности студентов техникума и включает:

- определение целей и приоритетов образования, требований государства, обозначенных в нормативных документах в сфере образования и федеральных государственных образовательных стандартах среднего профессионального образования;
- определения требований работодателей и потребностей регионального рынка труда;
- наличие мотивации и готовность педагогического состава к организации интегративной образовательной среды как фактора формирования профессиональной мобильности. Педагоги являются создателями и активными субъектами той образовательной среды, в которой будет происходить формирование профессионально мобильной личности. От их заинтересованности, компетентности, понимания целей образования, умения организовать активную деятельность студентов зависит, будет ли данная среда эффективным средством формирования профессиональной мобильности студента и конкурентоспособного выпускника в целом;

- ориентацию обучающихся на возможность самостоятельно влиять на собственное развитие и образование, самостоятельно выбирать и планировать свое будущее профессиональное развитие. Мотивация профессионального выбора и заинтересованность в процессе обучения во многом определяет успешность построения карьеры будущего выпускника, а также его восприятие себя как части профессиональной среды.

**Содержательный блок** педагогической модели представляет собой разработку структуры и содержания компонентов содержания профессиональной мобильности как результата образовательного процесса.

Существует много разнообразных мнений и представлений о структуре профессиональной мобильности. Обобщая разнообразие мнений и представлений, мы выделили наиболее значимые составляющие компоненты к которым отнесли: когнитивный, интегративно-деятельностный и организационно-деятельностный [1].

Когнитивный компонент представляет собой совокупность базовых общепрофессиональных и фундаментальных знаний для данной отрасли профессии, которые не устаревают с течением времени, помогают ориентироваться в любой новой среде и являются универсальными по существу.

Интегративно-деятельностный компонент предполагает способность студентов интегрировать базовые знания и оперативно применять их в новых нестандартных ситуациях профессиональной деятельности, креативно подходить к решению поставленных задач, самостоятельно осуществлять поиск причинно-следственных связей, выявлять основные противоречия в изучаемой области, формулировать новые задачи и проблемы.

Организационно-деятельностный компонент включает такие качества личности как способность к самоорганизации, саморазвитию, коммуникативность, адаптивность, готовность к переквалификации, выполнению и смене профессиональной деятельности.

Для каждого компонента определены низкий, средний и высокий уровни сформированности, описанные нами в ранее

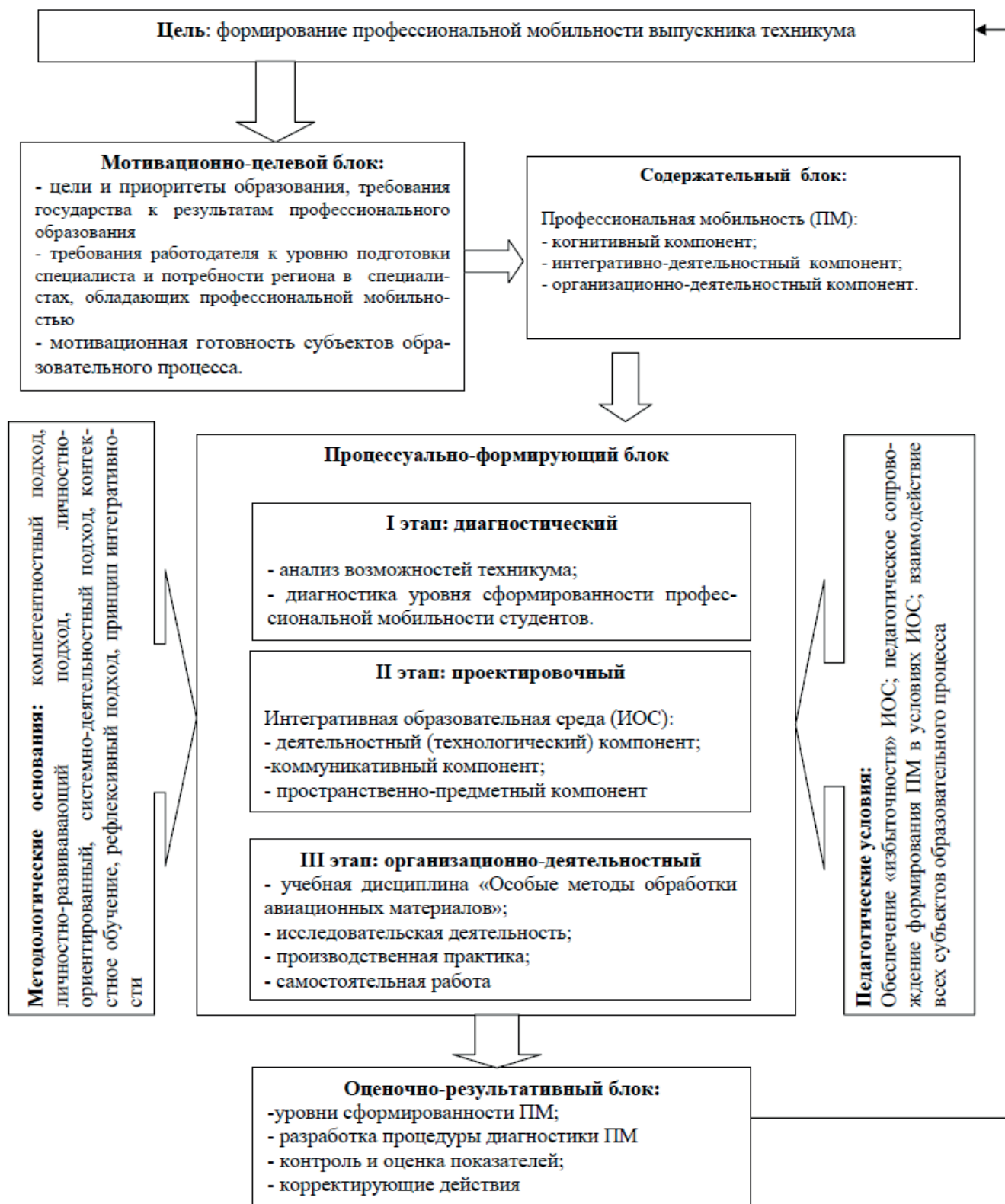


Рис. 1. Педагогическая модель формирования профессиональной мобильности

опубликованных работах [1]. Выделенные компоненты формируются в процессе учебной деятельности и достаточно корректно измеряются.

**Процессуально-формирующий блок** включает в себя деятельность по проектированию и организации интегративной образовательной среды, результатом которой является конкурентоспособный выпускник с развитыми качествами профессионально мобильной личности.

По мнению большинства исследователей, образовательная среда это совокупность специально организованных педагогических условий, сочетание которых задает образовательную среду с определенными характеристиками и с различными развивающими возможностями (В.И Панов, С.В. Тарасов, В.А. Ясвин и др.). Авторы отмечают, что образовательная среда формируется осознанно, целенаправленно и включает в себя такие элементы, как совокупность применяемых образовательных технологий,

внеурочную и научно-исследовательскую деятельность студентов, управление образовательным процессом, взаимодействие с рынком труда и др. [3]. В части содержания, методов и технологий обучения образовательная среда профессиональной образовательной организации должна быть ориентирована не только на формирование общих и профессиональных компетенций, обозначенных в стандарте, но и на развитие компетенций, необходимых для инновационной деятельности, сочетать инновационные и традиционные модели обучения, носить целостный и интегративный характер [4].

Интегративная образовательная среда рассматривается как определенная система, охватывающая сложное интегрированное содержание учебных планов и программ, обеспечение их преемственности, взаимосвязи форм и технологий обучения и воспитания, организационно-управленческих процессов и процессов учебной деятельности педагогических работников.

Формирование профессиональной мобильности студентов техникума посредством организации интегративной образовательной среды осуществляется поэтапно согласно представленной модели:

**I этап – диагностический.** На данном этапе задачей педагогического коллектива является сбор и анализ следующей информации:

- о возможностях техникума на конкретном временном этапе (материально-техническая база, содержание учебных планов и программ, необходимый уровень компетентности педагогов, взаимодействие с социальными партнерами);
- о результатах обучения и развития студентов 1-3 курсов;
- об уровне удовлетворенности студентов образовательным процессом.

**II этап – проектировочный.** Эффективное формирование профессиональной мобильности студентов технического профиля возможно только при построении интегративной образовательной среды, развития ее структурных компонентов (деятельностного, когнитивного и пространственно-предметного), описанных нами в ранее опубликованных работах [3].

**III этап – организационно-деятельностный.** На организационно-деятельностном этапе осуществляется устойчивое формирование и развитие всех компонентов профессиональной мобильности: профессионально значимых знаний, умений, способностей и опыта, качеств личности через различные формы учебной и внеучебной деятельности.

На основании анализа теоретических исследований, проведенных за последние годы, а также эмпирических данных (анкетирование, беседы, интервьюирование), полученных нами в ходе данного исследования, были определены особенности организационно-деятельностного этапа:

1. Изменение учебных планов и программ с включением в учебные планы новых учебных дисциплин и междисциплинарных курсов, корректировка вариативной части ОПОП с учетом запросов работодателей. В ходе исследования, был определен и разработан междисциплинарный курс МДК.01.03 Особые методы обработки авиационных материалов для обучения по специальности СПО 15.02.08 Технология машиностроения. Данный курс создан по запросу основных социальных партнеров ГБПОУ ИО «ИАТ» – Иркутского авиационного завода (ИАЗ) – филиала ПАО «Корпорация «Иркут» за счет вариативной части ОПОП СПО и направлен на формирование специальных знаний и умений, необходимых для будущей профессиональной деятельности, развития интеллектуального потенциала личности, способности всесторонней обработки поступающей информации и других свойств личности, которыми должен обладать выпускник, чтобы быть востребованным на региональном рынке труда.

2. Совершенствование процесса прохождения студентами производственной практики.

Учитывая, что профессиональная мобильность будущих специалистов технического профиля не сводится к его подготовленности к однотипной работе на различных предприятиях машиностроительного профиля, а предполагает успешность в осуществлении разнообразных видов работ (конструкторской, технологической, организационно-управленческой), при решении проблемы формирования и развития профессиональной мобильности будущих выпускников техникума целесообразно исходить из идеи включения студентов во всевозможные виды профессиональной деятельности на различных уровнях их реализации. Большие возможности для этого предоставляет производственная практика. Функция производственной практики заключается не только в реализации полученных теоретических

знаний в конкретной деятельности и накоплении первоначально-го профессионального опыта, но и в формировании мотивации к будущему профессиональной деятельности.

Качество производственной практики студентов и эффективность решения задач формирования профессиональной мобильности как компонента и условия конкурентоспособности будущего выпускника техникума во многом обусловлены возможностями базы практики, которая должна обеспечить выполнение студентом всех видов профессиональной деятельности, овладеть комплексом профессиональных умений и навыков. В результате этого формируется высокий уровень готовности молодого специалиста к перемещениям в профессиональном сообществе, адаптация к изменяющимся условиям, обеспечивается становление профессиональной мобильности и конкурентоспособности будущего специалиста.

По результатам проводимых опросов студентов машиностроительных специальностей четвертого курса обучения после прохождения ими производственной практики большая часть респондентов достаточно высоко оценила уровень своей профессиональной подготовки: 19% – на «отлично», 60% – на «хорошо», 21% – на «удовлетворительно». В целом, к производственной практике у студентов формируется положительное отношение. 91% студентов после прохождения производственной практики отзываются о первом опыте профессиональной деятельности следующими фразами: «познавательно», «увлекательно», «интересно», «интересно, но не мое». Незначительная часть студентов высказала нейтральное (6%) и даже отрицательное отношение (3%).

3. Внедрение в образовательный процесс научно-исследовательской работы, в т. ч. междисциплинарных исследовательских и прикладных проектов, связанных с будущей профессиональной деятельностью, нацеленных на предоставление обучающимся возможности самостоятельного приобретения знаний и освоение профессиональных компетенций в процессе выполнения практических заданий, которые требуют интеграции знаний, умений и навыков из различных предметных областей. Выполнение научно-исследовательской работы помогает развивать у студентов качества, присущие мобильному человеку: активность, способность к осуществлению выбора, готовность к постоянному совершенствованию, мотивацию достижения.

4. Эффективная организация самостоятельной работы с переориентацией технологий обучения на технологии самообразования.

Формирование профессиональной мобильности будет осуществляться более эффективно в ходе грамотно организованной аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов. Использование педагогами в организации самостоятельной работы студентов комплексных заданий, носящих междисциплинарный характер, позволит интегрировать знания студентов в ходе их выполнения. Использование разнообразных видов и форм самостоятельной работы студентов, с применением информационно-коммуникационных технологий, возможностью выбора заданий, преобладание практикоориентированных заданий будет способствовать повышению мотивации к изучению дисциплин, междисциплинарных курсов, развитию умения у студентов самим организовывать и контролировать процесс выполнения заданий для самостоятельной работы. Групповое выполнение заданий для самостоятельной работы будет способствовать формированию умения работать в команде, договариваться друг с другом, слушать и слышать друг друга, т.е. развивать организационно-деятельностный компонент профессиональной мобильности.

В основу педагогического процесса, ориентированного на формирование профессиональной мобильности как компонента и условия конкурентоспособности будущего специалиста технического профиля, положены компетентностный, личностно-развивающий, личностно-ориентированный, системно-деятельностный и рефлексивный подходы, принцип интегративности и контекстное обучение.

Для результативного функционирования педагогической модели были определены и теоретически обоснованы педагогические условия формирования профессиональной мобильности студентов техникума, к которым отнесли:

1. Обеспечение «избыточности» интегративной образовательной среды, которая обеспечивается организацией различных форм учебного процесса;

2. Педагогическое сопровождение в условиях интегративной образовательной среды, ориентированное на макси-

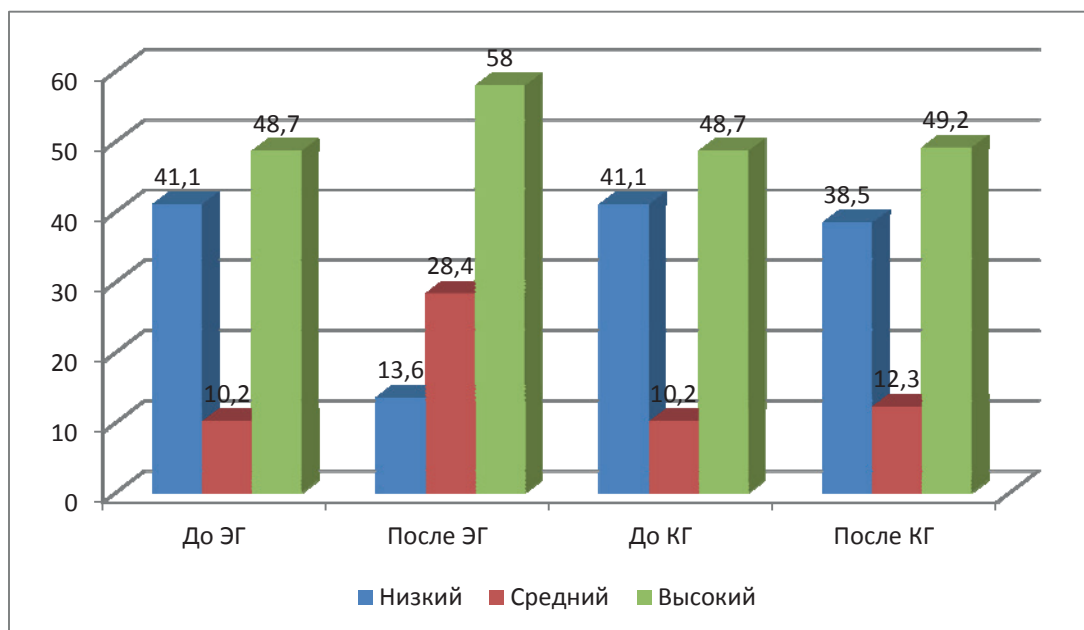


Рис. 2. Данные сравнения уровней профессиональной мобильности в экспериментальной и контрольной группах.

мальное содействие личностному и профессиональному развитию.

3. Взаимодействие всех субъектов образовательного процесса (преподавателя и студента, студентов между собой и коллективная деятельность всех преподавателей) должно быть активным, осознанным, целенаправленным с обеих сторон.

Реализация данных педагогических условий обеспечивает эффективное формирование профессиональной мобильности.

**Оценочно-результативный** этап определяет эффективность функционирования педагогической модели и предполагает разработку процедуры текущей и промежуточной диагностики уровня сформированности компонентов профессиональной мобильности студентов техникума, осуществление контроля и оценки показателей, выявление возможных трудностей, ошибок в организации деятельности студентов, определение способов их устранения, внесение корректировок в организацию образовательного процесса.

Данная модель была апробирована на базе ГБПОУИО «Иркутский авиационный техникум». В эксперименте приняли участие 197 студентов 2, 3 и 4 курсов по специальности СПО «Технология машиностроения».

На этапе констатирующего эксперимента были получены следующие данные об уровнях сформированности профессиональной мобильности: средний уровень выявлен у 10,2% студентов, высокий уровень отмечен у 48,7% студентов, низкий уровень выделен у 41,1%. Эти данные подтвердили необходимость целенаправленной работы по формированию профессиональной

мобильности посредством организации интегративной образовательной среды.

Анализ результатов формирующего этапа эксперимента показывает, что по всем трем критериям наблюдается значимо большие изменения экспериментальных групп по сравнению с контрольной (рис. 2).

Так, в экспериментальной группе на 27,5% уменьшилось количество студентов, обладающих низким уровнем сформированности профессиональной мобильности, в то время, как в контрольной группе только на 2,6%. Соответственно увеличилось количество студентов с высоким и средним уровнем сформированности профессиональной мобильности: высокий на 9,3% студентов экспериментальной группы и 2,1% контрольной, средний уровень в экспериментальной группе увеличился на 18,2%, в то время как в контрольной группе – лишь на 0,5%.

Статистическая обработка данных показала, что повышение уровня сформированности профессиональной мобильности студентов не случайно, а является следствием организации интегративной образовательной среды в соответствии с разработанной и реализованной в ходе опытно-экспериментальной работы моделью.

Кроме того, данная педагогическая модель является *открытой, вариативной и динамичной*, что позволяет реализовать её в образовательном процессе любой образовательной организации среднего профессионального образования с учётом постоянно меняющихся условий на рынке труда и личностных особенностей обучающихся.

#### Библиографический список

1. Карелина Н.А. Структура и содержание профессиональной мобильности студентов техникума. *Современные тенденции развития науки и технологий*. 2016; № 10-13: 61 – 64.
2. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. *Высшее образование сегодня*. 2004; 3: 20 – 26.
3. Тимошенко А.И., Карелина Н.А. Структура и содержание интегративной образовательной среды техникума. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2016; 3 (23): 93 – 97.
4. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 15.02.08 Технология машиностроения*. Утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 18 апреля 2014 г. N 350. Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_167700/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_167700/)

#### References

1. Karelina N.A. Struktura i soderzhanie professional'noj mobil'nosti studentov tehnikuma. *Sovremennye tendencii razvitiya nauki i tehnologii*. 2016; № 10-13: 61 – 64.
2. Tatur Yu.G. Kompetentnost' v strukture modeli kachestva podgotovki specialista. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2004; 3: 20 – 26.
3. Timoshenko A.I., Karelina N.A. Struktura i soderzhanie integrativnoj obrazovatel'noj sredy tehnikuma. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2016; 3 (23): 93 – 97.
4. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego professional'nogo obrazovaniya po special'nosti 15.02.08 Tehnologiya mashinostroeniya*. Utverzhen prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 18 aprelya 2014 g. N 350. Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_167700/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_167700/)

Статья поступила в редакцию 20.09.17

УДК 378.147

**Kolchikova N.L.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Russian Language and Literature, N. F. Katanov Khakass State University (Abakan, Russia), E-mail: pollik21@mail.ru

**Chebodaeva L.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Khakass Philology, N. F. Katanov Khakass State University (Abakan, Russia), E-mail: larachebodaeva@mail.ru

**LEXICO-SEMANTIC INTERFERENCE OF BILINGUAL STUDENTS AND WAYS OF ITS ELIMINATING.** The article touches upon the problem of interference in bilingual students when they learn the Russian language and literature. The factors that contribute to interference errors in the language of bilingual are under the analysis, in particular, the factors of semantic interference. The aim of the research is to find out and describe typical lexico-semantic speech errors of the Khakass students, while teaching them Russian. Interference is an inevitable consequence of any language contact. It is the result of influence of the previous language experience of the learner as his/her knowledge, skills and habits in the first language. All this previous experience interferes with the process of still incomplete speech activity in learning the second language. Types of interlanguage interference in the sphere of vocabulary, done by the Khakass bilingual students, are under analysis. It is noted that lexico-semantic interference in Russian speech, made by the Khakass learners, is rather strong, stable and versatile.

**Key words:** interference, bilingualism, interlingual, error, native language.

**Н.Л. Кольчикова**, канд. пед. наук, доц. каф русского языка и литературы ГОУ ВО «Хакассский государственный университет им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, E-mail: pollik21@mail.ru

**Л.И. Чебодаева**, канд. пед. наук, доц. каф хакасской филологии ГОУ ВО «Хакассский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», г. Абакан, E-mail: larachebodaeva@mail.ru

## ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ У УЧАЩИХСЯ-БИЛИНГВОВ И СПОСОБЫ ЕЁ ПРЕОДОЛЕНИЯ

*Исследование осуществлено при поддержке РФФИ № 17-16-19002 «Формирование билингвальной языковой личности в процессе литературного и языкового образования в региональных школах (на примере школ Республики Хакасия)»*

Статья посвящена проблеме межъязыковой интерференции у учащихся-хакасов. В основе наблюдений анализ материалов ассоциативного эксперимента, проведенного на примере этнокультурной лексики. Целью исследования является выявление и описание типичных лексико-семантических ошибок в речи учащихся хакасов при обучении русскому языку, возникающих в результате русско-хакасского языкового контакта. Интерференция является непрямым следствием любого языкового контакта. Она связана с использованием билингвом предыдущего языкового опыта в виде знаний, умений и навыков на первом языке в процессе еще недостаточно освоенной речевой деятельности на втором языке. В статье анализируются типы межъязыковой интерференции в области лексики, допускаемые хакасскими детьми-билингвами. Отмечается, что лексико-семантическая интерференция в русской речи хакасских детей является очень сильной, устойчивой и многогранной.

**Ключевые слова:** интерференция, билингвизм, ошибка, родной язык.

Проблема двуязычия является предметом исследований лингвистов, психологов, психолингвистов, социологов, методистов. Психологический аспект билингвизма исследовали Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Е.М. Верещагин, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев и др. В психологическом аспекте двуязычие изучается в плане механизмов восприятия и производства речи. Билингвизм характеризуется созданием двух соотносительных лингвистических систем, при котором на основе сформировавшегося родного языка надстраивается система второго языка. В сознании билингва «с одним понятием могут одновременно ассоциироваться две лексемы – лексема родного языка обучающегося и лексема языка изучаемого». При билингвизме «механизмы» двух языков не функционируют изолированно, существующие между ними связи особенно сложны на уровне лексики. Устойчивость лексем разных языков по отношению к одному и тому же понятию часто бывает неравной: лексема родного языка появляется гораздо раньше, ее связи с понятием, естественно, прочнее. Для каждого языка характерна своя система смысловых связей (семантическая система). Значения отдельных слов по отношению к отдельно взятым соответствующим понятиям в разных языках часто не совпадают по широте, возможно несовпадение или частичное совпадение объема значений слов-эквивалентов в разных языках, а отсюда – возможные ошибки идентификации значений слов родного и изучаемого языков и другие явления межъязыковой интерференции в лексико-семантическом плане. При соотносительном двуязычии два различных ряда языковых средств ассоциируются с одним и тем же семантическим рядом: «Два каких-либо языка образуют в уме одну лишь систему ассоциаций» [1, с. 48]. В сознании билингва «с одним понятием могут одновременно ассоциироваться две лексемы – лексема родного языка и лексема языка изучаемого» [2, с. 39]. Существование двусторонних понятий в сознании школьника предопределяет факты межъязыковой интерференции, и факты непроизвольного обращения к средствам родного языка при затруднении в понимании иноязычного текста. В связи с этим возникает «интерференция смыслов», так как в языковой картине мира билингва

образуются связи между константами родной и иноязычной культуры. В первую очередь, в речи билингва актуализируются связи, типичные для второго (русского) языка, в то время как культурологические ассоциаты могут определяться как вторым языком и культурой, так и быть специфически национальными.

В условиях совместного влияния родного и русского языков учащиеся испытывают значительные трудности в учебно-речевой деятельности, так как интерференция исходит от обоих языков – родного и русского. Интерференция как явление отклонения от языковых норм, которое возникает при употреблении человеком двух и более языков, появляется в речи билингва вследствие перестройки моделей одного языка по образцу другого. С психологической точки зрения интерференция подразумевает транспозицию (перенос) навыков и умений из одного языка в другой. Так, например, учащиеся-хакасы вследствие влияния родного языка часто путают род (мужской или женский) из-за отсутствия этой категории в родном языке.

Одним из направлений в исследовании языковой личности является изучение ассоциативных реакций на слова, создание ассоциативных словарей, которые рассматриваются как модели речевых знаний носителей языков, представленных в виде ассоциативно-вербальной сети, служащей способом представления любого национального языка. При исследовании характера ассоциативных связей происходит выявление системы ассоциативных норм, сложившихся в том или ином социуме и отражающих специфику языка и культуры. В психолингвистической литературе под ассоциативными нормами подразумеваются наиболее устойчивые, частые вербальные ассоциации информантов на соответствующие стимулы.

Смысловая интерференция в речи учащихся-билингвов нами была обнаружена в ходе свободного ассоциативного эксперимента в группе русских и учащихся-хакасов (700 человек) на примере этнокультурной лексики (айран, степь, тайга, пого (нагрудник), вселенная, конь, кедр, ментир, огонь, горы и т.д.). Так, например, в языковом сознании носителей хакасской культуры лексема *лого* «женское украшение» обозначает не только «жен-

ское украшение», но и является выразителем символа Хакасии, оберегом от нечистых сил, защитой, а в значении слова *потхы* «каша из муки на сметане» выделяются такие признаки, как хакасское блюдо, еда/пища, но и ассоциация с праздником Православного праздника Пресвятой Троицы, так как в этот день хакасы выходят на природу и готовят эту национальную еду. Анализ ассоциативных полей слов-стимулов, показал, что многие учащиеся для слов-стимулов на родном языке подбирают ассоциаты также на родном языке, например: *айран* («айран (кислый молочный напиток)» – (54) кислый; (32) молочный напиток; (8) сут; (3) инек; (3) аалчылар; (3) ачиг; (1) национальный напиток. В тоже время эксперимент позволил выявить и ментальные различия в восприятии хакасских и русских учащихся тех слов, которые значимы для родной культуры, например, слово-стимул *волк* (образ волка традиционно связан с представлением о тотемическом предке – тюрки произошли от белой волчицы, о чем говорят названия хакасских родов «чити пуур» (семь волков), «хасха пуур» (белые волки)). Отсюда «несовпадение» ассоциатов: у русских (*серый, злой* – 70%), у хакасских респондентов (*сильный, сила, красота, свобода, собака* – 30%).

В отличие от смысловой лингвистическая интерференция проявляется на всех ярусах языка. Наиболее сложным и трудным из них является лексико-семантический уровень, поскольку лексическая система любого языка, как известно, является «открытой», другими словами, менее организованной по сравнению с другими системами языка. Известно, что в сфере лексики интерферирующее воздействие родного языка оказывается наиболее устойчивым и значительным. Оно накладывается как при восприятии лексем второго языка, так и при употреблении их в речевом потоке.

Анализ речи хакасских детей-билингвов показывает, что в области лексики хакасские дети-билингвы допускают следующие типы межъязыковой интерференции: 1) нарушение правил лексической сочетаемости единиц русского языка при отождествлении синтагматических связей соотносимых слов хакасского и русского языков; 2) перенос слов хакасского языка в русский контекст; 3) замена слов русского языка под влиянием унифицированного выражения обозначаемых ими понятий в хакасском языке.

**1. Нарушение правил лексической сочетаемости единиц русского языка при отождествлении синтагматических связей соотносимых слов хакасского и русского языков.** Рассмотрим примеры русской речи хакасских детей:

а) *Все сельские люди готовятся к сенокосу.* Слово сочетание *сельские люди* является калькой хакасских *аалдачылар, аалдаы кызылар*, имеющих значение «жители села, сельчане»;

б) В русском языке крик домашних и диких животных, пение многих птиц передаются посредством особых глаголов типа *кричать, орать, реветь, блеять, петь, пищать, мяукать*, не все из которых имеют соответствия в хакасском языке. В связи с этим дети по-русски говорят: *овца кричит, мышка кричит, медведь кричит, петух кричит* и т. д. Дети часто они не улавливают смыслового различия между словами, которые перебирают в памяти, прежде чем сказать или написать. Они склонны считать, что в любом случае одинаково правильно сказать, например: *перец* (лимон, вишня) – *горький* (кислый). Таким образом, одно и то же «ключевое» слово используется в любом сочетании, независимо от требований лексической сочетаемости.

**2. Перенос слов хакасского языка в русский контекст.** Развитие хакасско-русского двуязычия способствует тому, что издавна вошедшие в систему языка заимствованные лексические единицы стали осознаваться его носителями как принадлежащие к лексической системе родного языка, поэтому особенности фонетико-фонологической, морфологической и семантической структуры русских словарных заимствований в хакасском языке билингвы переносят в свою русскую речь. Например, *Здесь у нас живут куры* вместо «курицы или курочки»; *Бабушка сидит на скамейке* вместо «скамейка»; *Где мой ыстакан* вместо «стакан»; *Хочу халас* вместо «хлеб» (в хакасском языке *халас* – от рус. *калачи* используется в значении «хлеб»). Однако следует отметить, что, чем выше степень владения русским языком, тем ближе структура перенесенного заимствованного слова к своему корреляту в русском языке. В речи хакасских детей имеет место перенесение исконных слов родного языка в русскую речь: *Мама, тасхар холодно* вместо «на улице»; *Я пошел к ууха* вместо «к бабушке»; *К нам тайым идет* вместо «дядя».

**3. Замена слов русского языка под влиянием унифицированного выражения обозначаемых ими понятий в ха-**

**касском языке.** Одним из часто встречаемых типов нарушения лексических норм в русской речи двуязычных детей хакасов является замена русских слов в случае, когда в родном языке с ними коррелирует одна лексема. В рамках рассматриваемого типа интерферентных явлений нами выделено несколько групп в зависимости от характера отношений между словами русского языка, подвергшимися субституции в русской речи хакасоязычных билингвов:

а) замена однокоренных слов русского языка, различающихся префиксами. Данное нарушение лексических норм русского языка – весьма распространенное явление на всех ступенях хакасско-русского билингвизма.

Для хакасского языка не характерен префиксальный способ словообразования, поэтому закономерным явлением в русской речи хакасских детей можно считать недифференциацию значений однокоренных слов русского языка, различающихся префиксами. К тому же нередки случаи, когда в хакасском языке с ними соотносится одна лексема, различные значения которой реализуются в контексте, не получая формального выражения, как это имеет место в отношении ее коррелятов в русском языке. Не зная русских лексических эквивалентов такого многозначного слова родного языка и особенностей их сочетаемости, билингвы допускают ошибочную замену соотносимых лексических единиц русского языка. Например: *Собака завернулась в клубок* вместо «свернулась»; *На елке разожглись разноцветные звездочки* вместо «зажглись».

В русской речи хакасских детей нередки случаи субституции однокоренных слов, различающихся префиксами, коррелятами которых в хакасском языке являются разные лексемы. Например: а) *Цветы покрасили наш стол* вместо «украсили». *Покрасить* – это покрыть или пропитать краской, красящим составом; придавать краску кому-нибудь, чему-нибудь, *украсить* – это придавать чему или кому-нибудь красивый вид, сделать нарядным, наряднее [3, с. 721]. б) субституция слов, имеющих близкие значения, разграничение которых в русском языке осуществляется с помощью выявления особенностей их сочетаемости. Например, русские лексемы *беседа* и *разговор* соотносимы с хакасским словом *чоох*. В качестве примера ошибочного потребления лексем *беседа* и *разговор* в русской речи хакасских детей можно привести следующие предложения: *На днях у нас в классе был разговор о природе* вместо «беседа»; *Из беседы с одноклассниками я узнал эту новость* вместо «разговора»; лексемы *быстро, скоро* соотносимы с хакасским «*табырах*»: *Мама скоро зашла в свою комнату* вместо «быстро».

в) субституция лексем русского языка в результате отождествления их семантических структур, имеющих в своем составе лишь один или несколько синонимичных лексико-семантических вариантов. Лексемы русского языка *потеплеть* и *согреться* синонимичны в значении «стать теплым». Помимо значения «стать теплым» глагол *согреться* имеет еще оттенок значения «согреть себя, свое тело (о ком-либо озябшем)» [4, с. 325]. В данном значении рассматриваемые лексемы не являются синонимами. В хакасском языке оба эти значения входят в лексико-семантическую структуру глагола *чылыриа*. Поэтому в русской речи хакасских детей встречаются подобные высказывания *Кошка потеплела на солнце* вместо «согрелась»; *Земля теплеет* вместо «согревается»;

г) субституция стилистических синонимов. Например, в русском языке наречия *сильно* и *очень* дифференцируются по сфере употребления. Они используются для передачи высшей степени, меры, интенсивности какого-либо признака, состояния. Лексема *сильно* в рассматриваемом значении чаще употребляется в обиходно-разговорной речи. В хакасском языке с наречиями *сильно* и *очень* соотносится наречие *тыу*. Примеры ошибочного употребления: *Сестра сильно любит читать* вместо «очень»; *Мне сильно нравятся эти цветы* вместо «очень». В большинстве случаев они используют в своей речи слова-доминанты: *хороший* вместо *славный, добрый, прекрасный*; *маленький* вместо *малый, крошечный, крохотный* и т. д., что обедняет и упрощает их речь;

д) субституция слов русского языка, не являющихся синонимами, в результате семантического сдвига, обусловленного унифицированным обозначением соответствующих понятий в хакасском языке. В разнотемных языках, каковыми являются русский и хакасский, не всегда совпадают значения кажущихся одинаковыми слов. Например, хакасские дети испытывают затруднения в использовании в русской речи глаголов перемещения в пространстве, так как их семантическая структура несколь-

ко иная, чем структура соответствующих глаголов в хакасском языке. Хакасские глаголы движения указывают направление движения безотносительно к средствам, с помощью которых оно совершается, например: *приехать* и *прийти* – в хакасском языке *килерге*; *въехать* и *войти* – *кврерге*; *уехать*, *уйти* – *парыбызариа*. В русской речи хакасских детей встречаются следующие ошибки интерферентного характера: *Гости пришли из Абакана* вместо 'приехали'; *Мой брат в Саранске ушел учиться*. (Мш: 8); *Мы ходили на экскурсию в город* вместо 'ездили'; *Отец пришел на тракторе* вместо 'приехал'.

С этой точки зрения необходимости постоянного совершенствования языковых знаний учащихся-билингвов, наиболее востребованными приемами преодоления интерференции являются:

– «собрание» и «наращивание смысла» – процесс, осуществляемый в ходе постепенного и последовательного поиска и отбора ключевых слов и фраз, повторов одних и тех же (позиционно-лексический повтор) и однокоренных слов разных частей речи (тавтология, используемая как специальный приём), синонимов (как языковых, так и контекстных) и других средств, которые создают нагнетание определённого настроения. Учащимся-

ся-билингвам надо помочь увидеть, выделить и осознать все эти и другие текстообразующие средства;

– «семантизация слова», «языковая догадка» [5, с. 18.] – восстановление смысла по лексическому значению слова, его этимологии; словообразовательным элементам. В основе приёма лежит поиск, подбор целого ряда смысловых вариантов, установление ассоциативных и новых лексико-семантических связей, сравнение современного значения слова с устаревшим, поиск эквивалента в других языках;

– «контекстная догадка», «доистраивание» – выяснение смысла из контекста; для этого может привлекаться как «ближний» контекст текста, так и «дальний» (исторические, биографические, культурные, этнографические данные), а также фоновые знания обучаемых.

Таким образом, лексико-семантическая интерференция в русской речи хакасских детей является достаточно устойчивой и настолько многогранной, что трудно рассмотреть ее частные проявления вне связи с синтаксической и морфологической интерференцией. Источником интерференции являются любые различия в системе контактирующих русского и хакасского языков.

#### Библиографический список

1. Верещагин Е.М. *Избранные работы по языкознанию и фонетике*. Ленинград: Изд-во АПН РСФСР, 1958; Т. 1.
2. Верещагин Е.М. *Вопросы теории речи и методика преподавания иностранных языков*. Москва: Просвещение, 1969.
3. Ожегов С.И. *Словарь русского языка: 70000 слов*. Под редакцией Н.Ю. Шведовой. Москва: Русский язык, 1990.
4. Ожегов С.И. *Словарь русского языка: Ок. 53000 слов*. Под общей редакцией проф. Л.И. Скворцова. 24-е изд., испр. Москва: ООО «Издательский дом «ОНИКС 21 век»: ООО «Мир и Образование», 2003.
5. Романчева Е.С. *Введение в методику обучения литературе*: учебное пособие. Е.С. Романчева, И.В. Сосновская. Москва: Флинта; Наука, 2012: 161 – 171.

#### References

1. Vereschagin E.M. *Izbrannye raboty po yazykoznaniyu i fonetike*. Leningrad: Izd-vo APN RSFSR, 1958; T. 1.
2. Vereschagin E.M. *Voprosy teorii rechi i metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov*. Moskva: Prosveschenie, 1969.
3. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka: 70000 slov*. Pod redakciej N.Yu. Shvedovoj. Moskva: Russkij yazyk, 1990.
4. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka: Ok. 53000 slov*. Pod obschej redakciej prof. L.I. Skvorcova. 24-e izd., ispr. Moskva: ООО «Izdatel'skij dom «ONIKS 21 vek»: ООО «Mir i Obrazovanie», 2003.
5. Romanicheva E.S. *Vvedenie v metodiku obucheniya literature: uchebnoe posobie*. E.S. Romanicheva, I.V. Sosnovskaya. Moskva: Flinta; Nauka, 2012: 161 – 171.

Статья поступила в редакцию 25.09.17

УДК 378:80

**Severina V.F.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Agrarian University (Barnaul, Russia),  
E-mail: svikki28@mail.ru

**Kail J.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Agrarian University, (Barnaul, Russia),  
E-mail: julijakail@mail.ru

**DEVELOPMENT OF REFLEXIVE SELF-EVALUATION OF A STUDENT IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT A NON-LANGUAGE HIGHER EDUCATION INSTITUTION.** The article studies a topical problem of forming students' self-evaluation as the purpose and means of the development of their personality. The paper reveals the main features of using elements of the technology of their development when teaching a foreign language at a non-language higher education institution. The work gives a brief description of the levels of the development of the students' self-evaluation. The authors note that its development helps the students to choose effective ways of learning a foreign language, to assess the correctness of the training task solution concerning their achievements in mastering the language and, if necessary, to adjust the performed task. The analysis of the results during the experiment reflect positive influence of the technology used on the development of personal qualities of a student, formation of his subjectivity and educational increment while creating his personal educational product.

**Key words:** reflexive self-evaluation, foreign language, subjectiveness, personal educational product, self-assessment checklist.

**В.Ф. Северина**, канд. пед. наук, доц. Алтайского государственного аграрного университета, г. Барнаул,  
E-mail: svikki28@mail.ru

**Ю.А. Кайль**, канд. пед. наук, доц. Алтайского государственного аграрного университета, г. Барнаул,  
E-mail: julijakail@mail.ru

## РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ САМООЦЕНКИ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В статье рассматривается актуальная на сегодняшний день проблема развития рефлексивной самооценки студента. Раскрываются основные особенности использования элементов технологии ее развития при обучении иностранному языку. Дается краткая характеристика уровней развитости рефлексивной самооценки студента. Авторы отмечают, что её развитость помогает студенту выбрать эффективные способы изучения иностранного языка, дать оценку правильности решения учебной задачи с точки зрения успешности овладения языком и, если необходимо, осуществить корректировку выполненного задания. Анализ результатов, полученных в ходе проведения эксперимента, отражает положительное влияние используемой технологии на личностный рост, становление субъектности студента и его образовательное приращение при создании им личностного образовательного продукта.

**Ключевые слова:** рефлексивная самооценка, иностранный язык, субъектность, личностный образовательный продукт, контрольный лист самооценки.

В настоящее время современное высшее образование предъявляет новые требования к профессиональной подготовке выпускника и его личностным качествам. Как отмечено в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования, выпускники вуза, наряду со способностью и готовностью осуществлять определённые профессиональные обязанности, должны обладать готовностью к саморазвитию, самореализации, самоорганизации, самообразованию, умением критически оценивать свои достоинства и недостатки, а также готовностью и способностью к коммуникации для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия. Это актуализирует использование в учебном процессе нового продуктивного типа взаимодействия субъектов образовательного процесса вуза, представляющего собой целенаправленную совместную учебную деятельность преподавателя и студентов, способствующую становлению субъектности студентов, их личностному росту и образовательному приращению при создании и совершенствовании ими личностного образовательного продукта [1]. В нашем исследовании, проводимом на базе Алтайского государственного аграрного университета и направленном на изучение условий развития такого типа взаимодействия и внедрение модели его реализации при обучении иностранному языку (ИЯ) в неязыковом вузе, мы изучали качественные изменения и личностный рост только одного участника данного процесса, а именно – студента, который рассматривался нами как активный, самостоятельно организующий свою деятельность субъект педагогического взаимодействия. Одной из технологий, элементы которой мы применяли на практическом этапе формирующего эксперимента, была технология развития рефлексивной самооценки, способствующая осознанию студентом себя субъектом процесса обучения.

Как утверждают А.В. Белошицкий и И.Ф. Бережная, становление субъектности студента в образовательном процессе вуза – это взаимодействие двух развернутых во времени процессов: внутренне детерминированного личностного развития, предполагающего, ценностную и учебную мотивацию, самосознание, самооценку, учебную успешность, коммуникативную компетентность, самодетерминацию и внешнего по отношению к личности студента обучения [2]. Становление субъектности предполагает развитие у студента способности осознавать и принимать свое «Я» во взаимоотношениях с людьми, миром; формирование способности отстаивать свою позицию; развитие интеллекта, эмоциональной сферы, эмпатийности, уверенности в себе и принятие себя; развитие позитивного отношения к миру и принятие других [3].

Критериями оценки результата и качества образовательного процесса являются целостность личности, сформированность личностных качеств и способностей (компетенций), которые в совокупности обеспечивают ей готовность к самореализации и саморазвитию в условиях рынка труда современного информационного общества, а также социальные устойчивость и мобильность личности. К ключевым относят такие жизненно важные компетенции выпускника, как социально-политическая компетенция или готовность к решению проблем, информационная, коммуникативная, социокультурная и др. Одна из наиболее важных компетенций на данном этапе развития образования – способность и готовность к постоянному образованию и самообразованию как условию динамичного развития личности. В её основе лежит владение методологией образовательной деятельности, в результате которой студентом создается определенный личностный образовательный продукт, под которым понимается создание студентом в ходе освоения (и осмысления) познаваемой реальности определенного личностного, нового для него содержания в форме материального информационного продукта или приобретенных личностных способов познавательной деятельности в процессе решения некоторой проблемной задачи [4]. Именно в процессе его создания происходит как образовательное приращение, так и личностное развитие студента. Развивается и накапливается важнейший для личностного роста опыт рефлексивной деятельности, рефлексивной самооценки и самопознания.

Рефлексивная самооценка как свойство личности свидетельствует о сформированности студента как субъекта учебной деятельности. Уровень её сформированности как показатель развития субъектности характеризует отношение студента к себе как личности, оценку своих возможностей, личностных качеств,

а также его способность к мониторингу и критической рефлексии собственной учебной деятельности. От самооценки зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам, успешность коммуникативной деятельности и эффективность используемых в учебном процессе приемов, способов решения учебных задач. Развитие рефлексивной самооценки происходит в процессе учебной деятельности и продуктивного взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Обучение ИЯ студентов неязыковых специальностей высших учебных заведений на современном этапе развития образования рассматривается как органическая часть процесса формирования специалиста, как дисциплина, призванная удовлетворить потребность будущего специалиста в приобретении знаний и умений, необходимых для осуществления устной и письменной коммуникации на ИЯ. Как учебный предмет ИЯ обладает огромным воспитательным, образовательным и развивающим потенциалом, способствуя формированию человека мыслящего, умеющего постоянно обогащать приобретенные знания, самостоятельно ставить и решать задачи, связанные с профессиональной деятельностью, расширять свой профессиональный кругозор за счёт изучения материалов по своей профессии на ИЯ.

Вопросу рефлексивной самооценки студента в современной методической литературе по ИЯ в настоящее время уделяется существенное внимание. В качестве основных критериев ее развитости студентам предлагаются критерии оценки уровня владения ИЯ, отраженные как в современных образовательных стандартах, так и в программах по ИЯ, а именно: успешность решения коммуникативной задачи общения; продуктивное использование коммуникативных умений во всех видах речевой деятельности; содержательная часть продуцируемой и воспринимаемой речи, ее качественные характеристики; языковая корректность, беглость и гибкость речевого общения.

Рефлексивная самооценка является предпосылкой для саморегулирования процесса обучения самим студентом. Она может повысить осведомленность студента, помочь ему выбрать более эффективные способы изучения языка, усовершенствовать его собственные методы работы, повысить мотивацию ориентации в целях изучения ИЯ. Некоторые вопросы изучения языка, такие как усилия студента и его вера в свои силы могут быть оценены только через самооценку, которая становится основой созидательной деятельности студента и целостного развития его личности. В целом, рефлексивная самооценка студента направлена на то, чтобы определить, насколько его действия соответствуют определенной учебной задаче, и позволяют удовлетворить максимально эффективно соответствующие потребности в изучении языка, а преподаватель направляет учебно-познавательную деятельность студента на создание собственного творческого образовательного продукта (в учебной аудитории или вне ее), моделируя реальный контекст изучения и использования ИЯ. Моделируя ситуацию реальной жизнедеятельности студента, преподаватель не только является организатором данного процесса, но и сам включается в «проживание» этой ситуации, в какой-то степени разделяет эту деятельность совместно со студентом [5; 6].

Вследствие ограниченного количества часов на изучение ИЯ в неязыковом вузе нами использовались отдельные элементы данной технологии, такие как листы самооценки, анкеты и опросники. Так, для рефлексивной самооценки студентом своих учебных достижений и затруднений при изучении ИЯ нами были составлены контрольные листы самооценки владения ИЯ на основе контрольных листов, используемых в Европейском языковом портфеле для России и составленных с учетом характеристик основных уровней владения языком, принятых в общеевропейском образовательном пространстве. Контрольные листы самооценки содержали фразы, сформулированные от их лица. Студентам предлагалось оценить, например, свои коммуникативные умения, или эффективность определенных способов овладения ИЯ, организации аудиторной работы по ИЯ и др., используя определенную шкалу оценки. Вопросы листов самооценки также касались способов организации учебной деятельности, самостоятельной работы по изучению ИЯ, наиболее рациональных способов работы с иноязычным текстом, овладения лексическим и грамматическим материалом и т. д. Кроме того, анкеты и опросники были направлены на выявление потребно-

стей и личностных целей изучения ИЯ, ожиданий от учебного процесса. Так, в листах самооценки студентам предлагалось оценить свои достижения по следующей форме: «Я умею ...», «У меня лучше всего получается ...», «Мне труднее ...», «Я хотел бы научиться ...», «Мне необходимо...» и т. д. То есть студенты отмечали свои сильные или слабые стороны при выполнении определенных видов работы. В зависимости от языкового уровня подготовленности студента данный вид работы представлялся либо на русском, либо на иностранном языке.

Сначала работа над контрольными листами самооценки осуществлялась совместно в группе, затем постепенно к студентам пришло понимание сущности рефлексивных действий, что позволило перейти к самостоятельной самооценке. Некоторые формы самооценки мы использовали из учебников и учебных пособий, некоторые опросники, контрольные листы самооценки мы составляли сами. Для обучения студентов осуществлению самооценки мы применяли упражнения, направленные на выработку навыков задавать самим себе вопросы.

Следует отметить, что мы применяли элементы технологии развития рефлексивной самооценки по окончании изучения определенной темы. Студентам предлагалось проанализировать результаты проделанной работы, дав ответ на следующие заданные ими самими себе вопросы: чему они научились; удалось ли достичь целей, поставленных перед изучением той или иной темы; какие виды учебной деятельности, формы организации работы на занятии оказались для них наиболее интересными, наиболее эффективными с их точки зрения и т. д. Кроме заданий на определение уровня достигнутого мы использовали на занятиях такие анкеты как: "Why do you study English?" (Почему Вы изучаете английский язык?), "What's your true personality?" (Кто Вы на самом деле?), "How are the relationships in your group" (Как складываются взаимоотношения в Вашей группе?), "What kind of student are you?" (Какой Вы студент?) и другие. Некоторые анкеты студенты заполняли индивидуально, в то время как заполнение других проводилось в форме интервью с последующим обсуждением в группе. Выполнение таких заданий не только положительно сказывалось на развитии различных видов речевой деятельности, но и способствовало развитию рефлексивной самооценки студентов и осознанию ими себя как субъектов учебной деятельности.

Мы определяли адекватность рефлексивной самооценки студента путем сравнения параллельной оценки преподавателем выделенных параметров, что позволяло обучающемуся уточнить свою оценку, обсудить ее с преподавателем и, если необходимо, наметить пути улучшения своих достижений. Чем меньше разница между оценкой учебных достижений студента преподавателем и самим студентом, тем адекватнее, корректнее оказывается самооценка студента.

Дадим краткую характеристику уровней развитости рефлексивной самооценки студента. Низкий уровень развитости рефлексивной самооценки студента отражает эмоционально неблагоприятное отношение к себе, что препятствует развитию адекватного отношения к товарищам. Обычно это приводит к не-

уверенности в себе. Такие студенты, как правило, не ставят перед собой труднодостижимых целей, слишком критичны к себе, преувеличивают значение неудач. У них преобладают внешние по отношению к учебному процессу узколичные мотивы изучения ИЯ. Они не способны адекватно осознать свои проблемы в ситуациях реального использования ИЯ, оценить корректность использования способов получения и усвоения искомой информации.

Высокий уровень развитости рефлексивной самооценки отражает готовность студента к продуктивному взаимодействию с другими участниками учебного процесса, новому опыту. Студент правильно оценивает свои возможности и способности, достаточно критически относится к себе, стремится реально смотреть на свои неудачи и успехи, старается ставить перед собой достижимые цели. Он достаточно корректно использует необходимые операциональные приемы в своей учебной деятельности, довольно эффективно применяет необходимые коммуникативные умения говорения, аудирования, чтения и письма, демонстрирует умения преодолевать трудности в процессе решения определенных учебных задач. Он может самостоятельно или в сотрудничестве с преподавателем или другим студентом группы внести, если необходимо, корректировку в результат выполнения определенной учебной задачи, а также адекватно оценить результаты своей учебной деятельности.

Проанализируем изменения, произошедшие в развитости рефлексивной самооценки студентов в ходе проведения эксперимента. На начало экспериментальной работы как в контрольной, так и в экспериментальной группе доминировал неадекватный заниженный уровень развитости рефлексивной самооценки (53,33% и 54,76% соответственно) студентами своих учебных достижений при изучении ИЯ, своих личностных качеств, а также низкую самостоятельность и свободу в процессе овладения ИЯ и его использовании. Количество студентов с адекватным высоким уровнем развитости рефлексивной самооценки составляло всего 22,22% в контрольной группе и 16,67% в экспериментальной группе. После окончания проведения эксперимента в контрольной группе изменения были незначительными, в то время как в экспериментальной группе наблюдалось значительное увеличение числа студентов, имеющих высокий уровень рефлексивной самооценки (24,45% и 62,38% соответственно).

Таким образом, следует отметить, что использование элементов технологии развития рефлексивной самооценки в учебном процессе при обучении ИЯ оказывает положительное влияние на развитие у студентов умения определять рациональные способы учебной деятельности, стратегии и приемы достижения поставленных целей в изучении ИЯ, объективно оценивать эффективность применяемых приемов и свой прогресс в изучении ИЯ и успешность коммуникативной деятельности, а также анализировать свои личные достижения, что в конечном итоге обеспечивает самоопределение студента в образовательной деятельности и его саморазвитие как активного субъекта продуктивного учебного взаимодействия – равноправного участника образовательного процесса в вузе.

#### Библиографический список

- Северина В.Ф., Румянцева Г.Г. Основные этапы развития продуктивного учебного взаимодействия преподавателя и студентов вуза при обучении иностранному языку *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 4 (53): 101 – 104.
- Белошицкий А.В., Бережная И.Ф. Становление субъектности студентов в образовательном процессе вуза *Педагогика*. 2006; 5: 60 – 66.
- Бордовская Н.В., Реан А.А. *Педагогика*. Санкт-Петербург: Питер, 2008.
- Коряковцева Н.Ф. *Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии*. Москва: Академия, 2010.
- Северина В.Ф., Новосёлова А.А. Применение продуктивных образовательных технологий в процессе развития продуктивного учебного взаимодействия при обучении иностранному языку *Мир науки: Интернет-журнал*. Available at: <http://mir-nauki.com/PDF/65PDMN216.pdf>
- Коряковцева Н.Ф. *Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии*. Москва: Академия, 2010.

#### References

- Severina V.F., Rumyantseva G.G. Osnovnye etapy razvitiya produktivnogo uchebnogo vzaimodejstviya prepodavatelya i studentov vuza pri obuchenii inostrannomu yazyku *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 4 (53): 101 – 104.
- Beloshickij A.V., Berezhnaya I.F. Stanovlenie sub'ektnosti studentov v obrazovatel'nom processe vuza *Pedagogika*. 2006; 5: 60 – 66.
- Borodovskaya N.V., Rean A.A. *Pedagogika*. Sankt-Peterburg: Piter, 2008.
- Koryakovtseva N.F. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: produktivnye obrazovatel'nye tehnologii*. Moskva: Akademiya, 2010.
- Severina V.F., Novoselova A.A. Primenenie produktivnykh obrazovatel'nykh tehnologij v processe razvitiya produktivnogo uchebnogo vzaimodejstviya pri obuchenii inostrannomu yazyku *Mir nauki: Internet-zhurnal*. Available at: <http://mir-nauki.com/PDF/65PDMN216.pdf>
- Koryakovtseva N.F. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: produktivnye obrazovatel'nye tehnologii*. Moskva: Akademiya, 2010.

Статья поступила в редакцию 29.09.17

УДК 378

**Plieva A.O.**, senior teacher, English Language Department, Ingush State University (Magaz, Russia),  
E-mail: plieva.asya@yandex.ru

**STRUCTURE OF THE READINESS OF A BACHELOR STUDENT TO OVERCOME THE EFFECT OF STEREOTYPES IN THE INTERCULTURAL COMMUNICATION OF THE PROFESSIONAL SPHERE.** The article identifies components of the formation of the professional qualities of a future bachelor, which allow him to overcome stereotypical barriers to other members of ethnic groups, build effective intercultural communication, minimize cultural distance in the process of intercultural interaction, among them: cognitive-cognitive, tolerant-motivational, activity-oriented and communicative-verbal. In the structure of a student's readiness to overcome stereotypes in intercultural communication of this professional sphere the author distinguishes the following components: cognitive cognitive-motivational tolerant, morally-activity and communicative speech, allowing it to overcome stereotypical barriers against other ethnic groups, build effective intercultural communication, minimize the cultural distance in the process of intercultural interaction.

**Key words:** component, structure, professional sphere, bachelor, influence of stereotypes, intercultural communication.

**А.О. Плиева**, ст. преп. каф. английского языка, ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магаз,  
E-mail: plieva.asya@yandex.ru

## СТРУКТУРА ГОТОВНОСТИ БАКАЛАВРА ПРЕОДОЛОВАТЬ ВЛИЯНИЕ СТЕРЕОТИПОВ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ

В статье определены компоненты сформированности профессиональных качеств будущего бакалавра, позволяющие ему преодолевать стереотипные барьеры по отношению к другим представителям этнических групп, строить эффективную межкультурную коммуникацию, максимально сокращать культурную дистанцию в процессе межкультурного взаимодействия. В структуре готовности бакалавра преодолевать влияние стереотипов в межкультурной коммуникации профессиональной сферы были выделены следующие компоненты: когнитивно-познавательный, толерантно-мотивационный, нравственно-деятельностный и коммуникативно-речевой, позволяющие ему преодолевать стереотипные барьеры по отношению к другим представителям этнических групп, строить эффективную межкультурную коммуникацию, максимально сокращать культурную дистанцию в процессе межкультурного взаимодействия.

**Ключевые слова:** компонент, структура, профессиональная сфера, бакалавр, влияние стереотипов, межкультурная коммуникация.

Профессиональная компетентность современных филологов, преподавателей иностранного языка, требует от них большого словарного запаса, знания словарей и грамматики, сведений основных типов и видов вербального взаимодействия и языковых стилей. Не менее важным, является знание социокультурных и лингвокультурных аспектов и разнообразия иностранного языка. Восприятие человеком окружающего полиэтнического мира определяется многочисленными факторами, среди которых: особенности семейного и последующего воспитания, окружающая социально-культурная среда, полученные знания, собственный характер и темперамент, сформированное мировоззрение, а также личный опыт коммуникации с людьми разных национальностей. Практика свидетельствует, что заинтересованное знание культурных различий между людьми, странами, этническими и профессиональными группами, а также умелое использование таких знаний, повышают эффективность межкультурной коммуникации, способствуют минимизации межэтнического конфликта. Однако миролюбивое взаимодействие элементов другой культуры, способствующие усилению межкультурной коммуникации говорит о том, что у представителей разных культур преодолен стереотипный барьер, что они смогли противостоять влиянию негативных этнических стереотипов, распространяемых в полиэтническом социуме. Поэтому наша задача заключается в том, чтобы определить каковы компоненты готовности бакалавра в преодолении влияния стереотипов в межкультурной коммуникации.

Попробуем выяснить, что такое *компонент* сформированности готовности профессиональных качеств будущего бакалавра, позволяющие ему преодолевать стереотипные барьеры. Слово «компонент» пришел в педагогику из естественных наук. В справочной книге «Металлы и сплавы. Справочник» слово «компонент» (component) определяется как «один из элементов или соединений используемых для определения химической (или сплавляемой) системы, включая все фазы из числа возможных составов; одна из индивидуальных частей вектора или индивидуальный функциональный элемент в физически независимой совокупности и т.д.» [1]. То есть, компонент означает некую составляющую чего-либо или несколько компонентов какого-либо явления, предмета или личностного качества. Но если будут найдены несколько компонентов готовности бакалавра в преодолении влияния стереотипов в межкультурной коммуникации, то данные составляющие будут представлять некую систему качеств личности, которые взаимообусловлены и взаимосвязаны.

Итак, мы вывели основные структурные компоненты или составляющие, которые представляют готовность бакалавра преодолевать влияние стереотипов в межкультурной коммуникации:

**Когнитивно-познавательный компонент** представляет собой активную деятельность людей, которая направлена на приобретение и развитие знаний о других культурах, нациях и народностях. Когнитивно-познавательная практика в условиях полинационального, поликультурного социума предполагает накопление, переработку, распространение этнокультурного, этносоциального опыта не только с помощью языка, но и на невербальном уровне. Примером невербального способа передачи практических знаний о других национальных культурах могут служить предметы: народные музыкальные инструменты, утварь, национальная одежда, традиции и обычаи, все то, что предназначено на понимания иной культуры и образа жизни. Наряду с перечисленными предметами для понимания иной культуры будет способствовать знакомство с народной мудростью того или иного этноса, сопровождающая человека всю жизнь, которая проявляется в загадках, пословицах, поговорках о традиционном поведении, видении окружающего мира, обычаях и традициях. Каждый человек вступает в процесс межкультурной коммуникации, имея определенный опыт и знания, а также пользуясь существующими позитивными стереотипами.

**Толерантно-мотивационный компонент** – предполагает этнокультурную социализацию личности и рассматривается как совокупность принципов природосообразности, диалога культур, этнотолерантности. Основная задача современного образования состоит в формировании и развитии такой личности, которая не просто накапливает факты, а сознательно усваивает определенное содержание об окружающем поликультурном мире. В концепции образования то, что выпускник вуза является продуктом своей национальной культуры, что не мешает ему быть толерантным, понимаемая не только как вынужденная терпимость, а как признание другого мировоззрения, другой точки зрения, другой культуры и языка в качестве равноправных, признание другой личности и культуры как главного условия обогащения своего собственного существования, где наблюдается сближение различных народов. Толерантность, которая формируется в рамках использования гуманистического подхода, необходима будущим педагогам для минимизации межэтнических конфликтов, оптимизации межкультурного взаимопонимания между студентами разных национальностей. Толерантно-мотивационный компонент выступает регулятором его профессиональной дея-

тельности, служит фактором эффективности межнациональных отношений [1]. Чтобы появился мотив к изучению и пониманию инокультуры, появилась возможность впустить в свое сознание новую информацию, человеку важно освободить свою чашу знаний, не стараться понять сразу то, с чем столкнулись, и не пытаться объяснить новое знание, новые обычаи, новые традиции, иной стиль поведения своими старыми понятиями.

**Нравственно-деятельностный** – это владение студентом системой духовных ценностей, воплощенных в практике, в повседневной деятельности межнационального общения, которые созданы и накоплены обществом; умение владеть нравственно-деятельностным компонентом означает также умение использовать присвоенную нравственную культуру в межкультурном диалоге с родной культурой как продукт познавательного аспекта, умение реализовывать в межнациональном общении нравственный потенциал, накопленный в поликультурной среде как продукт воспитательного аспекта; студент проявляет гуманное отношение к людям, независимо от их национальной, статусной принадлежности; проявляет уважение к правам, чести, достоинству к представителям иной культуры; честность; проявляет ответственность и верность принятым обязательствам [3; 4].

**Коммуникативно-речевой компонент** как составляющая готовности бакалавра преодолевать влияние стереотипов в межкультурной коммуникации отвечает за межкультурное общение между носителями разных культур, имеющими собственный языковой код, особенные конвенции поведения, ценностные установки, национальные обычаи и традиции. Межнациональное общение – это взаимодействие субъектов, каждый из которых

принадлежит к собственной системе значений и национальных координат.

Межкультурная коммуникация – это взаимодействие представителей разных культур в процессе общения, которое основано на обмене информацией, поэтому студент должен не только уметь обращаться с определенной речью к человеку, но и активное слушание, адекватная реакция на полученную информацию от собеседника. Современному бакалавру-лингвисту в рамках преодоления влияния стереотипов в межкультурной профессиональной коммуникации, важен большой словарный запас, знания словарей и грамматики, сведения основных типов и видов вербального взаимодействия и языковых стилей.

Межнациональное общение – это взаимодействие субъектов, каждый из которых принадлежит к собственной системе значений и национальных координат. Это означает, что каждый из собеседников, обладает собственным субъективным видением мира, поэтому продуктивность межкультурной коммуникации зависит от того, насколько согласованы, поняты эти разные системы знаний и значений.

Таким образом, в структуре готовности бакалавра преодолевать влияние стереотипов в межкультурной коммуникации профессиональной сферы были выделены следующие компоненты: когнитивно-познавательный, толерантно-мотивационный, нравственно-деятельностный и коммуникативно-речевой, позволяющие ему преодолевать стереотипные барьеры по отношению к другим представителям этнических групп, строить эффективную межкультурную коммуникацию, максимально сокращать культурную дистанцию в процессе межкультурного взаимодействия.

#### Библиографический список

1. Исакиева З.С. Воспитание толерантности молодежи на примере искусственного родства у чеченцев. *Вестник института развития образования Чеченской Республики*. 2013; 11: 147 – 152.
2. Костина Е.А. Культуроцентричность образования – требование современного этапа развития общества. *Учёные записки Российского государственного социального университета*. 2010; 6: 60 – 63.
3. Костина Е.А. Эффективная межкультурная коммуникация в контексте изучения иностранного языка. *Сибирский учитель*. 2012; 80: 9 – 12.

#### References

1. Isakieva Z.S. Vospitanie tolerantnosti molodezhi na primere iskusstvennogo rodstva u chechencev. *Vestnik instituta razvitiya obrazovaniya Chchenskaj Respubliki*. 2013; 11: 147 – 152.
2. Kostina E.A. Kul'turocentrichnost' obrazovaniya – trebovanie sovremennogo `etapa razvitiya obschestva. *Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta*. 2010; 6: 60 – 63.
3. Kostina E.A. `Effektivnaya mezhkul'turnaya kommunikaciya v kontekste izucheniya inostrannogo yazyka. *Sibirskij uchitel'*. 2012; 80: 9 – 12.

Статья поступила в редакцию 20.09.17

УДК 378

**Serova I.G.,** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),*  
E-mail: irinaserova5@yandex.ru

**LANGUAGE TEACHING STRATEGIES TO ACHIEVE PROFICIENCY IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION.** The role of English in our modern world has been the subject of debate. Since the interest in learning English has grown dramatically, the attitude to the language teaching has modified. First of all, it is necessary to determine the type of student learning a foreign language, among which there are the following types found: converger, conformist, concrete learner or communicative learner. It is important first to determine the level of the student's readiness to perceive the information, and then gradually offer the necessary material performing the role of controller, organizer, assessor, prompter, participant, resource, tutor or observer. The article attempts to clarify some issues by discussing and classifying language learner types, the development of language learning strategy theory and how it fits into the framework of contemporary language teaching and learning for students who aim at acquiring the level of proficiency in a second language.

**Key words:** second language, language learning strategies, language teaching strategies, language acquisition.

**И.Г. Серова,** *канд. филол. наук, доц. Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул,*  
E-mail: irinaserova5@yandex.ru

## СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЛАДЕНИЯ

Публикация подготовлена в рамках поддержанного ФГБОУ ВО «АлтГПУ» научного Проекта № 01-2017.

Роль английского языка в современном мире является предметом дискуссий. Поскольку интерес к изучению английского языка резко возрос, изменилось и отношение к методике преподавания иностранного языка. Прежде всего, необходимо определить тип изучающего иностранный язык, среди которых выделяют следующие: рационалист, консерватор, практик или коммуникант. Далее, определить степень готовности студента к усвоению информации. И, наконец, поэтапно вводить необходимый материал, выполняя роль руководителя, организатора, эксперта, подсказчика, участника, источника информа-

ции, репетитора или наблюдателя. В статье описываются типичные характеристики изучающих иностранный язык, методы обучения и стратегии их применения в условиях современной системы образования, анализируются наиболее эффективные способы совершенствования уровня профессионального владения иностранным языком.

**Ключевые слова:** иностранный язык, стратегии изучения иностранного языка, стратегии обучения иностранному языку, овладение языком.

Язык, как средство международного общения, играет особую роль в глобальной политике, экономике, культуре, образовании. Тот или иной язык признается международным многими странами и активно используется во всех сферах существования современного общества. На разных этапах исторического развития разные языки признавались международными: латинский, греческий, французский, немецкий, английский и др. Основными факторами, влияющими на укрепление роли языка как средства международного общения, признаются сильное политическое, военное или экономическое влияние государства. На сегодняшний день это, конечно, английский язык. Английский является родным или вторым иностранным языком в 75 странах. К такому влиянию английского языка привело, во-первых, распространение английского в результате колонизации в XIX веке и, во-вторых, стабильно сильное влияние США в XX–XXI веках. Дэвид Кристал схематично представил распространение английского языка в виде поля, в центре которого внутренний круг: США, Великобритания и др. (320 – 380 млн. чел.), во внешний круг он включает Индию, Сингапур и др. (300 – 500 млн. чел.) и далее расширяющийся круг – Китай, Россия и др. (500 – 1000 млн. чел.) [1]. Как следствие, для успешной социальной интеграции необходимо владеть английским языком на достаточно высоком уровне.

Изучение иностранного языка, его использование как в процессе повседневного так и профессионального общения, является неотъемлемой частью формирования высокообразованной личности, квалифицированного специалиста. Подходы к обучению могут основываться на разных теориях, но большинство исследователей сходятся во мнении, что эффективное обучение иностранному языку основывается на умении развивать способности студента размышлять, делать выводы и умозаключения [2 – 4].

Дуглас Браун, опираясь на мнение специалистов, анализирует разные факторы, влияющие на степень эффективности усвоения иностранного языка, и приходит к выводу, что это сложный и нелинейный процесс [5 – 8]. Зачастую невозможно заранее предугадать степень влияния таких факторов как уровень владения родным языком, знание культурных особенностей страны изучаемого языка. К отрицательным результатам, как ни парадоксально, может привести перегруженность материалом, правилами, обобщениями и т.п. Более того, психологические, возрастные, гендерные и другие особенности могут повлиять на то, как приобретенные знания будут использоваться обучающимися в ситуации реального общения. В связи с чем, в профессиональном сообществе не стихают дискуссии на тему каким должно быть изучение иностранного языка: эксплицитным (*explicit learning*) или имплицитным (*implicit learning*), интенциональным (*intentional learning*) или инсендентальным (*incidental learning*), осознанным (*conscious learning*) или на уровне подсознания (*subconscious learning*) [2; 6; 9; 10].

Прежде всего, необходимо понять насколько обучающийся готов к изучению иностранного языка. Индивидуальные характеристики студента необходимые для успешного освоения иностранного языка давно в центре внимания специалистов. При этом учитываются такие объективные факторы как интеллектуальный уровень, возраст, пол, психологические особенности, способность к изучению языков и т. д. Однако особенно важны мотивация и готовность работать.

Студенты высших учебных заведений представляют собой наиболее интересную и благодарную аудиторию для преподавателя иностранного языка. Это взрослые люди, обладающие достаточным жизненным и академическим опытом, способные абстрактно мыслить, обладающие самодисциплиной и, как правило, высоко мотивированные к процессу обучения. Однако зачастую предыдущий опыт студентов в изучении языка, который мог быть не очень удачным, негативно сказывается на всем процессе обучения. Некоторые психологические особенности (напр., стеснительность и пр.) или отрицательный опыт социализации в школе также могут мешать полноценному усвоению материала. Кроме того, студенты умеют критически мыслить и могут отказываться следовать предлагаемой методике обучения.

При составлении программы обучения преподавателю необходимо учитывать так называемый тип изучающего иностран-

ный язык. Исследователи выделяют 4 основных типа: рационалист (*converger*), консерватор (*conformist*), практик (*concrete learner*), коммуникант (*communicative learner*) [3]. Рационалисты предпочитают индивидуальные задания, обладают аналитическим умом и уверенно демонстрируют свои способности. Консерваторы предпочитают делать то, что считает нужным преподаватель, им сложно творчески мыслить и самостоятельно работать, коммуникативные задания не входят в список их предпочтений. Практики, как и консерваторы, также лучше работают, следуя точным указаниям, но для них изучение системы и структуры языка – это, прежде всего, возможность общения на иностранном языке. Они прекрасно работают в группах и выполняют творческие, игровые задания. Коммуниканты ориентированы на практическое применение знаний в процессе общения на иностранном языке. Они максимально заинтересованы в социальном взаимодействии с носителями языка, легко и с удовольствием работают в группах и менее всех нуждаются в руководстве со стороны преподавателя.

Преподаватели, обладая разными особенностями, также распределяются по группам: руководитель (*controller*), организатор (*organizer*), эксперт (*assessor*), подсказчик (*prompter*), участник (*participant*), источник информации (*resource*), репетитор (*tutor*), наблюдатель (*observer*) [11]. В отличие от студента, преподаватель выполняет все эти роли, но в разное время и для достижения определенного результата. Как руководитель, преподаватель составляет программу, подбирает необходимые задания, управляет учебным процессом. Роль организатора – одна из основных. Преподавателю необходимо предоставить студентам достаточно информации для выполнения задания, дать необходимые инструкции и обеспечить эффективную работу. Важно не только инициировать выполнение задания, но и способствовать ответной реакции студентов с целью обсудить результаты работы. Как эксперт, преподаватель четко излагает критерии оценивания и оценивает работу студентов, анализирует их успехи и ошибки. Важно помнить о психологических особенностях студентов и на этом этапе. Оценка должна быть справедливой, но если оценка плохая, стоит проявить понимание проблемы и предложить способы улучшения ситуации. В роли подсказчика преподаватель не должен вмешиваться и тем более подсказывать правильные ответы. В этом случае преподаватель скорее модератор, т.е. тот, кто в нужное время задает наводящие вопросы, чтобы помочь студенту самому найти правильное решение. Преподаватель становится участником, например дискуссии, чтобы провоцировать ее развитие, но не управлять ею, доминируя и навязывая свою точку зрения. На всех этапах обучения преподаватель – это источник информации, но иногда не стоит давать прямой ответ на вопрос. Студенты должны уметь сами искать ответы, нужно научить их как это делать правильно. Учебный процесс предполагает индивидуальные консультации студентов. Как репетитор преподаватель имеет возможность установить необходимый личный контакт со студентами и помочь выполнить конкретное индивидуальное задание. Преподаватель всегда наблюдает за студентами, их работой и успехами. Наблюдение за работой группы также позволяет критически относиться к предлагаемым заданиям и вносить необходимые изменения.

Принимая во внимание все вышеизложенное, можно сказать, что задача преподавателя – свести к минимуму влияние отрицательного опыта, полученного в период довузовской подготовки студента, подобрать виды заданий, которые позволят активно участвовать в процессе любым студентам, прислушиваясь к их критическим замечаниям, осуществлять индивидуальный подход и использовать подходящие роли для достижения цели обучения.

В процессе обучения преподаватель мотивирует студентов к использованию целого ряда стратегий:

1. стратегия планирования – личностный подход к обучению или стратегия позитивного отношения к обучению;
2. активная стратегия – активный подход к процессу обучения;
3. эмфатическая стратегия – терпимое и дружелюбное отношение к изучаемому языку и его носителям;
4. формальная стратегия – технологический подход с при-

менением известных приемов для решения проблем, связанных с освоением языка;

5. экспериментальная стратегия – методический, но гибкий подход, позволяющий развивать изучаемый язык и приводить знания в упорядоченную систему, постоянно повторяя пройденное;

6. семантическая стратегия – постоянный поиск наиболее подходящего значения слова;

7. стратегия практики – готовность к практическому применению знаний;

8. коммуникативная стратегия – готовность использовать язык в режиме реального общения;

9. стратегия мониторинга – самоконтроль и критическое отношение к адекватному использованию средств языка;

10. стратегия интернализации – развитие уровня владения иностранным языком с целью использовать его в качестве отдельной системы хранения информации и научиться думать на изучаемом языке [12, 13].

Предлагается множество направлений языкового образования. А. Коэн и С. Уивер разработали и описали методику обучения иностранному языку, основанную на образовательных стилях и стратегиях [14]. Согласно их подходу, учитель реализует следующие модели поведения в образовательной среде: специалист по диагностике (*diagnostician*), изучающий язык (*language learner*), обучающий языку (*learner trainer*), координатор (*coordinator*), наставник (*coach*). Согласно этому подходу, учитель, прежде всего, помогает обучающемуся сориентироваться в многообразии подходов к изучению языка и определить наиболее подходящие в каждом конкретном случае способы изучения материала. У преподавателя иностранного языка есть одна особенность – преподавая, он продолжает учить язык, что позволяет ему делиться своим опытом изучения иностранного языка, запоминания моделей и формирования стратегий обучения. Как обучающий языку, преподаватель обладает навыками и умениями эффективного тренинга для закрепления материала. Однако объем материала, необходимого к изучению, очень обширен и неоднороден. Задача учителя – координировать процесс обучения, структурировать и систематизировать материал, выделять наиболее сложные аспекты и помогать в их освоении. И, наконец, как наставник учитель вдохновляет студента, способствует его саморазвитию и прогрессивному формированию языковых навыков.

Когнитивный подход в обучении иностранному языку берется за основу в методике поэтапного обучения А. Шамо: подготовительный этап (*Preparation*), предъявление материала (*Presentation*), тренировка (*Practice*), самооценивание (*Self-evaluation*), развитие (*Expansion*), оценивание (*Assessment*) [3]. На подготовительном этапе преподаватель определяет уровень знаний студентов, степень их умения пользоваться определенными познавательными стратегиями в процессе выполнения простых заданий. Далее преподавателем предлагается новая стратегия. Если она уже знакома студентам, то обсуждается, как и для чего она использовалась. На этапе тренировки использования новой стратегии преподаватель постепенно снижает свое

участие в процессе и количество опорного материала, что повышает уровень самостоятельности студентов. Важно, что сразу по завершении тренировочного этапа, студенты оценивают уровень освоения данной стратегией и степень эффективности своей работы. Вновь приобретенные навыки позволяют студентам развивать свои способности и использовать новые стратегии в изучении другого материала и решения других задач. Новые стратегии комбинируются с ранее изученными, формируется определенный набор наиболее эффективных познавательных стратегий. И, наконец, важный и ответственный этап – оценивание учителем уровня владения студентом определенными стратегиями.

Аналогичные этапы в процессе изучения иностранного языка предлагают в своей методике М. Гренфелл и В. Харрис: определение уровня владения языком (*Awareness raising*), когда студенты выполняют задание с целью определиться с набором уже имеющихся стратегий обучения. Далее на этапе моделирования (*Modeling*) преподаватель предлагает новую стратегию, объясняет ее необходимость и составляет список стратегий для дальнейшего изучения. Авторы разбивают этап практического освоения материалом на три этапа: общая тренировка (*General practice*), планирование дальнейшей работы (*Action planning*) и тренировка конкретной стратегии (*Focused practice*). Таким образом, студенты сначала тренируют определенную стратегию, затем формируют список задач, отбирают необходимые стратегии для их решения и разрабатывают схему применения определенных стратегий. На финальном этапе тренировки учитель постепенно снижает степень своего участия в процессе, что мотивирует студентов к большей самостоятельности, и навыки по использованию разных стратегий в обучении становятся автоматическими. Оценивание результатов работы (*Evaluation*) производится преподавателем и студентами совместно, оценивается степень эффективности плана действий, определяются новые цели и задачи. Финальный этап становится отправной точкой для следующего этапа обучения [15].

Итак, изучение иностранного языка – это сложный процесс, который включает получение информации на уровне подсознания, осознанное использование необходимых стратегий, активное участие в учебном процессе. На эффективность освоения иностранного языка влияют многие факторы. Во-первых, личностные характеристики изучающего иностранный язык: общий интеллектуальный уровень, возраст, пол, психологические особенности личности, способность к изучению языков, тип обучающегося (рационалист, консерватор, практик или коммуникант), предшествующий опыт в изучении языков, мотивация и желание изучать язык. Во-вторых, окружающая среда, т.е. доступность других образовательных ресурсов, возможность общения с носителями изучаемого языка, возможность использования изучаемого языка вне учебной аудитории. В-третьих, методика преподавания: образовательный материал, образовательные стратегии, методы обучения, квалификация и мастерство преподавателя. Понимание указанных факторов и правильное их использование позволяет достичь желаемого результата – профессионального уровня владения иностранным языком.

#### Библиографический список

1. Crystal D. *English as a Global Language*. Cambridge University Press, 2003.
2. Celce-Murcia M. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Heinle and Heinle Publishers, 1991.
3. Chamot A.U., O'Malley J.M. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, 1995.
4. Gebhard J.G., Oprandy R. *Language Teaching Awareness. A Guide to Exploring Beliefs and Practices*. Cambridge University Press, 1999.
5. Bartlett L. Teacher Development Through Reflective Teaching. *Second Language Teacher Education* edited by Jack C. Richards and David Nunan, Cambridge University Press, 1990: 202 – 215.
6. Brown H.D. *Principles of Language Learning and Teaching*. Pearson Education, 2007.
7. Richards J.C. Theries of Teaching in Language Teaching. *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* edited by Richards J.C. Renandya W.A., Cambridge University Press, 2002: 9 – 18.
8. Stern H.H. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press, 1997.
9. Day R.R. Teacher Observation in Second Language Teacher Education. *Second Language Teacher Education* edited by Jack C. Richards and David Nunan, Cambridge University Press, 1990: 43 – 62.
10. Stevick E.W. *Teaching Languages. A Way and Ways*. Heinle and Heinle Publishers, 1980.
11. Harmer J. *The Practice of English Language Teaching*. Pearson Education limited, 2001.
12. Little D. Strategic Competence Considered in Relation to Strategic Control of the Language Learning Process *Strategies in Language Learning and Use. Studies towards a Common European Framework of reference for language learning and teaching*. Education Committee, Council for Cultural Co-operation, 1997: 9 – 39.
13. Naiman N. *The Good Language Learner*. Multilingual Matters, 1978.
14. Cohen A.D., Weaver S.J. Strategies-based Instruction for Second Language Learners. *Learners and language learning* edited by Willy A. Renandya and George M. Jacobs, Singapore: SEAMEO Regional Language Center, 1998: 1 – 25.
15. Grenfell M., Harris V. *Modern Languages and Learning Strategies*. London, Routledge, 1999.

Статья поступила в редакцию 29.09.17

УДК 37.035.4

**Silkova O.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: sergei\_silakov@mail.ru

**Spitsyna T.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: tana\_24@mail.ru

**PATRIOTIC EDUCATION IN SECONDARY SCHOOLS AS A PRIORITY IN RUSSIAN EDUCATION.** The education of a patriot at all times is a priority of the state, so the article highlights the urgency of this task through a focus on content components of the terms "a patriot" and "patriotism", such as: emotional, intellectual, the requirement of motivational and activity. The basic directions of work with students in patriotic education are such as spiritual, moral, historical, political-legal, professional-action, psychological. The work clarifies the notion of "patriotism" and "patriot" that is a foundation of public and state systems, spiritual-moral basis of their viability and effective functioning. The article presents some positive experience of work on patriotic education with students of secondary schools, bachelor students of the faculty of safety of life at Herzen State Pedagogical University n.a. A. I. Herzen during their teaching practice through the use of various forms and methods in various events on patriotic education of schoolchildren.

**Key words:** patriot, patriotism, patriotic education, directions of patriotic education, forms of organization of educational activity on patriotic education.

**О.В. Силакова**, канд. пед. наук, доц. Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: sergei\_silakov@mail.ru

**Т.А. Спицына**, канд. пед. наук, доц. Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: tana\_24@mail.ru

## ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Воспитание патриота своей Родины во все времена являлось приоритетным направлением государства, поэтому в статье отмечена актуальность этой задачи через акцент на содержание компонентов понятий «патриот» и «патриотизм». Выявлены основные направления работы со школьниками в патриотическом воспитании (духовно-нравственное, историческое, политико-правовое, профессионально-деятельностное, психологическое). Также уточнены понятия «патриотизм» и «патриот», что представляет собой фундамент общественной и государственной систем, духовно-нравственную основу их жизнеспособности и эффективного функционирования. В статье представлены примеры мероприятий по патриотическому воспитанию, реализованные бакалаврами факультета безопасности жизнедеятельности РГПУ им. А.И. Герцена во время прохождения производственной (педагогической) практики, а также положительный опыт преподавателей-организаторов основ безопасности жизнедеятельности по исследуемой проблеме.

**Ключевые слова:** патриот, патриотизм, патриотическое воспитание, направления патриотического воспитания, формы организации учебной деятельности по патриотическому воспитанию.

Патриотическому воспитанию молодежи на протяжении всего исторического развития России отводилась одна из приоритетных задач, что подтверждено многочисленными примерами силы и отваги россиян на полях сражений, таких как победы наших предков на Чудском озере, Куликовом поле, изгнание чужеземных захватчиков с русской земли в 1612 и 1812 годах, победа в Великой Отечественной Войне 1941 – 45 гг. и других сражениях и войнах (Афганистан, Чечня). Осознание этих побед и гордость за народ своей страны позволяют воспитывать у подрастающего поколения высокий моральный дух, героизм, мужество. В системе российского образования сформированы определенные направления, разнообразные формы, методические подходы и принципы патриотического воспитания учащихся, в том числе их готовность к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите внутренних и внешних интересов России.

В стремительно меняющихся социально-экономических условиях развития общества наблюдалась экономическая дезинтеграция, девальвация духовных ценностей, что оказывает негативное влияние на общественное сознание большинства социальных групп населения страны, наблюдается тенденция снижения воспитательного воздействия российской культуры, искусства и образования, как важнейших факторов формирования патриотического восприятия. Как никогда, именно в наше время стали все более заметны постепенная утрата обществом традиционно российского патриотического сознания, обострился национальный вопрос, утрачено истинное значение и понимание интернационализма. В этих условиях очевидна неотложность решения на государственном уровне острейших проблем системы воспитания патриотизма у подрастающего поколения, как важнейших и приоритетных задач российского образования.

Правовой основой патриотического воспитания в нашей стране является множество документов, но среди основных необходимо выделить следующие: Конституция Российской Федерации, Федеральные законы «Об образовании в РФ», «О высшем и послевузовском образовании», «О воинской обязанности и военной службе»; «О днях воинской славы и памятных датах

России»; Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 – 2020 годы» и др. Данная программа реализуется с 2011 г., ориентирована на все возрастные группы, подготовлена на основе накопленного за последние годы опыта, традициях патриотического воспитания граждан нашей страны, основанных на обеспечении российской гражданской идентичности, непрерывности учебно-воспитательного процесса, направленного на формирование патриотического сознания [1]. Все многообразие мероприятий программы объединяется в следующие разделы: научно-исследовательское (научно-методическое) сопровождение патриотического воспитания; военно-патриотическое воспитание детей и молодежи; волонтерское движение; информационное обеспечение патриотического воспитания граждан; совершенствование форм и методов работы по патриотическому воспитанию. Говоря о необходимости патриотического воспитания населения в нашей стране целесообразно рассмотреть такие ключевые понятия «патриот», «патриотизм». В «Словаре живого великорусского языка» В. Даля термин «патриот» трактуется как «любитель отечества, ревнитель о благе его» [2]. В целом, раскрывая понятие «патриотизм», можно трактовать его не только как любовь к Родине, но и уважение к своему государству, нации, президенту, армии. В словаре русского языка С.И. Ожегова *патриотизм* определяется как «преданность и любовь к своему отечеству, к своему народу» [3, с. 400]. Обобщая различные точки зрения можно сказать, что патриотизм – это олицетворение любви к своей Родине, сопричастность к ее историей, природой, достижениями, проблемами, притягательными и неотделимыми в силу своей неповторимости и незаменимости, составляющими духовно-нравственную основу личности, формирующими ее гражданскую позицию и потребность в достойном, самоотверженном, вплоть до самопожертвования служении Отечеству [2; 3; 4].

Анализируя различные подходы к рассмотрению понятия «патриотизм» можно выделить его компоненты:

- эмоциональный (любовь к Родине, родным местам, родному языку, природе; уважение к героическому прошлому сво-

ей Родины, к обычаям и традициям народа; толерантное отношение к другим национальностям, их культуре);

- интеллектуальный (знание истории своей Родины; понимание и решение задач, стоящих перед страной; осознание своего патриотического долга; уважение и гордость за достоинство страны);

- потребностно-мотивационный (готовность и желание защищать Родину, служить ее интересам, умножать своим трудом достоинства страны; соблюдение и увеличение традиций, нравов и обычаев; верность своей Родине, стремление ставить общественные интересы выше личных);

- деятельностный (активное и сознательное участие в трудовой деятельности при сочетании личных и общественных интересов; бережное отношение к собственности, умению и готовности защищать страну).

Колоссальная роль в формировании патриотов своей страны отводится системе патриотического воспитания. В государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 – 2020 годы» прописано: «Патриотическое воспитание представляет собой систематическую и целенаправленную деятельность органов государственной власти, институтов гражданского общества и семьи по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины» [1, с. 8].

Проблемой реализации патриотического воспитания подрастающего поколения занимались многие ученые, педагоги, методисты, например такие как Л.И. Аманбаева, С.А. Алиева, В.И. Бачевский, Н.К. Беспятова, Т.С. Буторина, А.Н. Выршиков, Т.А. Касимова, М.Б. Кусмарцев, Е.Ю. Жукова, Т.А. Касимова, В.С. Кузнецов, В.И. Лесняк, И.А. Пашкович и др. [4; 5; 6]. В исследованиях вышеперечисленных авторов представлены комплекты уроков, методические разработки проведения внеклассной и внеурочной массовой, индивидуальной работы учащихся по патриотическому воспитанию, планы экскурсий, военно-патриотических игр и др. Воспитание патриотизма рассматривается как обязательное условие возрождения России в качестве великой державы, основанное на изучении воинских традиций, истории, ценностях морали и нравственности. Под патриотическим воспитанием целесообразно понимать «скоординированный совместный процесс деятельности государственных и общественных организаций по формированию и развитию у граждан чувства преданности своему Отечеству, готовности к выполнению конституционного и воинского долга в условиях мирного и военного времени» [4, с. 160].

В общеобразовательных учреждениях оно осуществляется по следующим основным направлениям:

- духовно-нравственное (осознание личностью высших ценностей, идеалов, ориентиров);
- историческое (осознание неповторимости Отечества, гордости, ответственности за происходящие в обществе, изучение истории, защиты России от внешних угроз);
- политико-правовое (понимание воинского, конституционного долга, основных положений концепции безопасности, правовых процессов);

- патриотическое (воспитание духовно-нравственных черт, формирующих гражданскую позицию личности, готовность к военной службе);

- профессионально-деятельностное (формирование ответственного отношения к труду, связанному со служением Отечеству; успешное выполнение служебных обязанностей);

- психологическое (воспитание психологической устойчивости, готовности к выполнению сложных и ответственных задач, умение снять психологическую напряженность).

Выделенные направления могут быть эффективно реализованы в системе непрерывного патриотического воспитания. Большая роль в решении данного вопроса должна отводиться подготовке будущих учителей, особенно преподавателей-организаторов основ безопасности жизнедеятельности. В связи с этим, особенно актуальным является вопрос необходимости методической подготовки бакалавров педагогических вузов по проблеме патриотического воспитания учащихся. Например, в рамках учебного плана бакалавров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности в Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена, на факультете безопасности жизнедеятельности, разработаны и реализуются различные учебные дисциплины («Организация и методика массовой работы в области безопасности жизнедеятельности», «Методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности», «Социальная безопасность личности, общества и Государства», «Гражданская оборона», «Чрезвычайные ситуации природного характера и защита от них», «Чрезвычайные ситуации техногенного характера и защита от них»), содержание которых предполагает формирование у бакалавров патриотизма, изучение современных методик, программ, технологий по патриотическому воспитанию; проведение исследований, направленных на разработку новых методических приемов по патриотическому воспитанию, а также умений и навыков реализовывать столь важное направление в общеобразовательных учреждениях, в том числе во время прохождения производственной (педагогической) и летней практик в детских оздоровительных лагерях.

Так, среди заданий портфолио отчетной документации по итогам прохождения производственной практики бакалаврами 4 курса РГПУ им. А.И. Герцена, факультета безопасности жизнедеятельности, можно выделить следующее задание: изучить деятельность общеобразовательных учреждений по проблеме проведения работы патриотической направленности со школьниками, по гражданской обороне и допризывной подготовке.

В результате проведенного за последние три года анкетирования 520 учащихся в возрасте 13-17 лет, студенты выяснили, что для учащихся быть патриотом – это значит, прежде всего, быть достойным гражданином своей страны, хорошо учиться, быть готовым к выполнению своего конституционного долга и обязанности в российских Вооружённых Силах, что отражено в таблице 1 – *Анкетирование учащихся ряда общеобразовательных школ Санкт-Петербурга по патриотизму*.

Как видно из таблицы 1, кадеты мотивированы на всестороннюю деятельность в направлении военно-патриотического воспитания, заинтересованы и готовы связать свою будущую профессию со службой в рядах ВС РФ, в том числе в службах

Таблица 1

Анкетирование учащихся ряда общеобразовательных школ Санкт-Петербурга по патриотизму

№ п/п	ВОПРОСЫ	ОТВЕТЫ (%)	
		ШКОЛЬНИКИ – 390 человек	КАДЕТЫ – 130 человек
1	Являетесь ли Вы патриотом своей страны?	78% – да 20 % – затрудняюсь ответить 2 % – нет	100% да
2	Что такое патриотизм?	69% – любовь к Родине 15% – верность Родине 16% – иной ответ (охрана природы страны, знание и гордость истории своей)	40% – любовь к Родине 35% – уважение и знание истории 25% – иной ответ (защита государственных границ и народа, охрана природы и недр)
3	Готовитесь ли Вы к службе в армии РФ?	54% – да 31% – не знают 15% – нет	57% – военные училища 43% – армия

МЧС и МВД. Большая половина учащихся школ (в основном мальчики, но были и девочки – 17 %) отвечали, что их интересует профессия военнослужащий. Однако, в личных беседах было выявлено, что из этого числа большинство респондентов имеют ввиду службу в армии по призыву, а профессия военного привлекает 15% респондентов. Из числа тех, кто ответил «не знаю», в основном были учащиеся 7 – 8 классов и многие отмечали, что так как они ещё не скоро окончат школу, то о таких вопросах серьезно не задумывались. Практически для большинства респондентов школьников и кадетов «патриотизм» – это любовь к Родине. Причем, многие из них осознают, что без знания истории своей страны патриотом быть сложно.

За время прохождения производственной (педагогической) практики бакалавры факультета безопасности жизнедеятельности анализировали учебные планы, программы, массовые мероприятия, планирование внеурочной, внеклассной деятель-

ности, принимали активное участие в разработке и проведении различных форм организации учебной деятельности по патриотическому воспитанию учащихся 5 – 11 классов. Проанализировав отчетную документацию, портфолио, выступления студентов на конференции по итогам прохождения практики, мы выделили *следующие направления* работы бакалавров факультета безопасности жизнедеятельности РГПУ им. А.И. Герцена во время прохождения производственных (педагогических) практик на 3 и 4 курсах по развитию патриотизма у учащихся, которые представлены в таблице 2.

Проанализировав учебные планы, план работы преподавателя-организатора ОБЖ по допризывной подготовке, план учебно-воспитательной работы школы, содержание массовых мероприятий и другие документы, бакалавры пришли к выводу, что работа по военно-патриотическому воспитанию в общеобразовательных учреждениях реализуется через работу школьных

Таблица 2

## Направления работы по развитию патриотизма у подрастающего поколения

Направление	Характеристика	Примеры мероприятий в направлении
героико-историческое	примеры героических достижений, боевых традиций отечественных прославленных полков и дивизий для показа воинской доблести и славы воинов	городской конкурс проектных разработок и творческих работ детей и молодежи на тему: «Нет фашизму!», экскурсии в музеи воинской славы
героико-патриотическое	насыщение воинских ритуалов эмоционально окрашенным чувством гордости за принадлежность к Вооруженным Силам РФ, другим войскам, своему виду, роду войск, соединению, части и т.д.; - военно-технические кружки, тактические учения, тактико-строевые занятия, военно-спортивные игры, секции по военно-прикладным видам спорта	оборонно-спортивный оздоровительный лагерь, учебно-полевые сборы, патриотические клубы (например, «Зарница», «Орлёнок»); кружки «Юный стрелок», «Патриот»; военно-спортивная игра «Один день в армии»
спортивно-патриотическое		
военно-патриотическое	- приобщение ветеранов Великой Отечественной войны, участников боевых действий в Афганистане, ?горячих точках? России к основным мероприятиям военно-патриотического воспитания; - организация поисковой работы; - совершенствование учебно-материальной базы начального военного обучения	Уроки ОБЖ 9-11 классах, беседы, утреники, вечера вопросов и ответов, ?круглые столы?, встречи с ветеранами различных войн и ВОВ, воинами запаса и военнослужащими. Игра-викторина, «А ну-ка мальчики», посвященная 23 февраля, Поисковые отряды. Экскурсии в военную часть, Военно-Морской музей, Крейсер «Аврора», Музей артиллерии, инженерных войск и войск связи и т.п.
историко-краеведческое	- формирование знаний о природном и культурном наследии своей страны; - возрождение и обеспечение преемственности в создании и разработке образцов военной формы одежды, знаков воинской и иной символики и геральдики Вооруженных Сил РФ, воинских формирований и органов; - Формирование знаний о национальных традициях, толерантности в многонациональном государстве	Кружки «Юный краевед», «По тропинкам родного края». Экскурсии в краеведческий музей, музей Боевой славы и т.п..
культурно-историческое		
духовно-нравственное	Изучение духовных ценностей и традиций России	Кружки по культурологии и религиоведению
гражданско-патриотическое	- развивать гражданское и национальное самосознание школьников, патриотическую направленность личности, обладающей качествами гражданина –патриота Родины и способной успешно выполнять гражданские обязанности в мирное и военное время; - формировать патриотическое мировоззрение, направленное на сохранение окружающей среды и достижений предшествующих поколений, воспитание гражданина, ответственного за свою родину и стремящегося к созиданию	Уроки ОБЖ в 9-11 классах;  Волонтерская и «тимуровская» работа; кружок «Юные защитники Отечества». «Познавательная викторина о российской армии», игра-викторина «Колесо безопасности»
социально-патриотическое		
социально-политическое		

музеев; кружков военно-технической и профессиональной подготовке; секций по прикладным видам спорта; организацию и проведение КВН, спортивных мероприятий прикладной направленности (медико-санитарной подготовке; прикладной физической подготовке; военизированные эстафеты; военно-спортивные игры); организацию встреч с ветеранами Вооруженных сил РФ, Героями России, работниками военкоматов, органов ГО и ЧС, МВД, ГИБДД, медицины; проведение туристических походов; научно-практических конференций среди учащихся разных классов, конкурсов-смотров, коллективных творческих дел совместно с родителями, олимпиад по ОБЖ и др.. Проведение данных мероприятий способствует расширению кругозора детей и подростков, формированию патриотизма, чувства приобщения к жизни страны и мирового сообщества, способствует развитию умений и навыков действовать в чрезвычайных ситуациях техногенного, природного и социального характера.

Бакалавры также отметили, что во многих общеобразовательных учебных заведениях организуется игра «Зарница». Соревнования проходят по следующим видам: стрельба из пневматической винтовки; преодоление полосы препятствий; соревнование юных разведчиков, санитаров; метание гранаты на дальность; выпуск боевого листка. В своих отчетах студенты сообщают, что во многих школах ведется интересная работа по подготовке, сбору материалов о ветеранах Великой Отечественной войны. Учащиеся приносят рассказы, фотографии не только своих родных и близких людей, но и ветеранов микрорайона, где расположена школа. В некоторых учебных заведениях были опубликованы сборники материалов учащихся о родственниках, принимавших участие в ВОВ. Однако в большинстве учебных заведений старшеклассники писали сочинение на тему «Армия в жизни моей семьи».

Результаты опроса учащихся на констатирующем этапе педагогического эксперимента, полученные бакалаврами в рамках ряда выпускных квалификационных работ по тематике патриотического воспитания показали, что большой интерес проявляют учащиеся к работе поисковых клубов. В настоящее время движение поисковиков опирается в своей работе на постановление Правительства РФ № 551 от 24.06.2000 г. «Положение о военно-патриотических молодежных и детских объединениях», в котором четко сформулировано понятие военно-патриотического объединения, определены его основные задачи, направления и формы деятельности. Одной из задач является участие в подготовке и проведении мероприятий по увековечению памяти защитников Отечества, а формами деятельности — поисковая работа по увековечению памяти защитников Отечества, участие в проведении поисковых экспедиций, установлении имен погибших, запись воспоминаний очевидцев памятных событий военной истории Отечества и участие в уходе за памятниками воинской славы [5; 6].

#### Библиографический список

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы». ОБЖ. Основы безопасности жизни. 2016; 5.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Москва: «Цитадель», 1998.
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд., доп. Москва ООО «А ТЕМП», 2006.
4. Кузнецов В.С., Колосницкий Г.А., Хабнер М.И. Основы безопасности жизнедеятельности: Методика преподавания предмета: 5-11 классы. Москва: ВАКО, 2011.
5. Абрамова В.Ю., Пономарева И.А. Формирование социально-личностных компетенций школьников во внеклассной работе по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности». *European Social Science Journal*. 2014; № 4-2 (43).
6. Аманбаева Л.И. Гражданское воспитание учащейся молодежи в новых социальных условиях. Диссертация ... доктора педагогических наук. Якутск, 2002.

#### References

1. Gosudarstvennaya programma «Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossijskoj Federacii na 2016-2020 gody». *OBZh. Osnovy bezopasnosti zhizni*. 2016; 5.
2. Dal' V.I. *Tolkovyy slovar' zhivogo velikoruskogo yazyka*. Moskva: «Citadel'», 1998.
3. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenij*. 4-e izd., dop. M.oskva ООО «А ТЕМП», 2006.
4. Kuznecov V.S., Kolodnickij G.A., Habner M.I. *Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti: Metodika prepodavaniya predmeta: 5-11 klassy*. Moskva: VAKO, 2011.
5. Abramova V.Yu., Ponomareva I.A. Formirovanie social'no-lichnostnyh kompetencij shkol'nikov vo vneklassnoj rabote po kursu «Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti». *European Social Science Journal*. 2014; № 4-2 (43).
6. Amanbaeva L.I. *Grazhdanskoe vospitanie uchashchejsya molodezhi v novykh social'nykh usloviyah*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Yakutsk, 2002.

Статья поступила в редакцию 26.09.17

УДК 378

**Turpalova M.S.**, teaching assistant, Department of Applied Computer Science, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: miss.mak@bk.ru

**THE TECHNOLOGY PORTFOLIO AS A MEANS OF ENHANCING PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS AND IMPROVE COMPETITIVE ADVANTAGE IN THE LABOUR MARKET.** The article discusses the capabilities of the technology portfolio as a means of enhancing professional and personal development of students and improve the competitive advantages of graduates in the labor market. This technology proves to be positive in the Russian educational practice. This technology now can be used not only for representatives of creative professions, but it can be used for all university graduates who are eager to demonstrate their achievements. This allows the employer to see the potential in the young expert and to make full use of his abilities when he gets employed.

**Key words:** portfolio, technology, personal and professional development of students.

**М.С. Турпалова**, ассистент каф. прикладной информатики, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: miss.mak@bk.ru

## ТЕХНОЛОГИЯ ПОРТФОЛИО КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ И ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТНЫХ ПРЕИМУЩЕСТВ НА РЫНКЕ ТРУДА

В статье рассматриваются возможности технологии портфолио в качестве средства активизации профессионально-личностного развития студентов и повышения конкурентных преимуществ выпускников на рынке труда. Данная технология положительно зарекомендовала себя в отечественной образовательной практике. Если раньше данной технологией пользовались, как правило, представители творческих профессий, то сейчас она может использоваться для всех выпускников вузов с целью наиболее полной демонстрации их достижений. Это даёт возможность работодателю увидеть потенциал в молодом специалисте и наиболее полно использовать его возможности после приёма на работу.

**Ключевые слова:** портфолио, технология, профессионально-личностное развитие студентов.

В последнее время возрастает актуальность повышения эффективности профессионально-личностного развития студентов и повышения выпускников вузов конкурентных преимуществ на рынке труда [1 – 3].

Одна из положительно зарекомендовавших себя технологий при работе со студентами стала технология портфолио.

Портфолио (от франц. porter – носить, лат. – in folio – в размер листа) представляет технологию работы с информацией, которая включает следующие виды деятельности: информационный поиск материалов; подготовка материалов (анализ, классификация, обобщение, моделирование) для раскрытия темы, проблемы; рефлексия деятельности и ее результатов; организация процесса собственного обучения, развитие самоменеджмента; оценивание процесса обучения, повышение уровня осознания образовательных результатов, развитие умений самооценки.

Портфолио является формой аутентичного оценивания, т. е. направленного на оказание помощи обучающемуся в развитии его способности анализировать собственную деятельность, а также формированию культуры мышления, логики, умений анализировать, обобщать, систематизировать, классифицировать.

Выделенные виды деятельности формируют набор целей, на которые ориентирована данная образовательная технология, и типологию портфолио: тематическое, проблемное, рефлексивное, процесса, портфолио достижений и др.

Обзор современной отечественной и зарубежной литературы, посвящённой портфолио в обучении, показывает, что сторонники портфолио видят в нем нечто гораздо большее, чем просто альтернативный способ оценивания или собрание работ [4; 5].

За этой идеей стоит целая образовательная философия. Идея портфолио связывается с новым пониманием сути учебного процесса, с новыми целями образования. Самым главным здесь является не портфолио, как таковое, а так называемый «портфолио-процесс» – совокупность процессов обучения и учения, выстраиваемый в связи с портфолио. Само же портфолио получается, как побочный продукт этого процесса.

Как показал анализ опыта применения портфолио как технологии, «портфолио» студентов в процессе их профессиональной подготовки выполняет следующие функции (см. табл. 1).

Особенности портфолио как технологии заключается в следующем:

- данная технология включает механизм не только оценки, но и самооценки, самоорганизации, самоконтроля, взаимооценки;
- это технология обучения и оценки одновременно;
- создает возможность оценки по количественным и качественным критериям на основе продуктов образовательной деятельности студентов.

– основана на систематичности работы студента в тесном взаимодействии с преподавателем и другими студентами, так как предполагаются обсуждения результатов;

Конкретный набор материалов, входящих в портфолио, определяется его целями и типом. Компонентами портфолио могут быть любые самостоятельные работы, контрольные, тексты интервью, интернет-ресурсы, материалы СМИ, эссе, сочинения, творческие работы, письма, грамоты, характеристики, листы наблюдений, рефлексивные журналы (странички), черновики груп-

Таблица 1

Функции портфолио студентов

№	функция	Её реализация
1.	Рейтинговая	показывает диапазон навыков и умений, компетенций, сформированных студентом на протяжении обучения.
2.	Мотивационная	поощряет результаты студентов, активизирует их на новую деятельность;
3.	Диагностическая	фиксирует изменения и личностный рост за определенный период времени
4.	Содержательная	раскрывает весь спектр выполняемых работ
5.	Развивающая	обеспечивает непрерывность процесса обучения от года к году

повых работ на семинарах, листы самооценки или взаимооценки, видеоматериалы, схемы и т.д.

Общее содержание портфолио может быть разбито на следующие основные категории, которые в функциональном значении обозначены в табл. 2. При этом конкретное название категорий или разделов портфолио может быть индивидуальным для каждой категории студентов:

Таблица 2

## Основные категории портфолио студента

№	Категории портфолио по функциональному значению	Примеры
1)	обязательная часть	результаты контрольных мероприятий
2)	поисковая часть	Описание выполненных проектов, результаты исследований студента
3)	творческая часть	Система творческих работ, рефераты, сочинения, эссе и т.д.),
4)	ситуативная	приложение знаний для решения конкретных ситуаций, отчеты по практическим работам и т.д
5)	внешняя	отзывы преподавателей, работодателей, результаты тестов, сертификаты и т.п

Как правило, необходим титульный лист портфолио, на котором автор обозначает цели, предназначение и ожидания (формулируются при запуске портфолио), оглавление представленных материалов (рубрики), самоанализ и перспективы развития (формулируются при сдаче и оценке портфолио).

Технологические этапы технологии портфолио:

1. **Запуск портфолио** включает мотивацию студентов на включение в работу, определение типа портфолио, сроков сдачи, критериев и способов оценивания. Запуск осуществляется в процессе обсуждения со студентами следующих основных вопросов:

- Каковы цели использования портфолио?
- Какие рубрики могут быть?
- Каковы компоненты будущего портфолио?
- Какие специфические материалы могут входить?
- Каким образом будет проходить оценивание?
- Как будет выглядеть портфолио?
- Как будет проходить обсуждение портфолио?

2. **Создание и оформление портфолио.** Как правило, материал собирается в пластиковую папку, или создается электронное портфолио.

3. **Оценивание портфолио.** Возможные критерии оценки портфолио: уровень развития критического мышления; сформированность умений решать практические задачи; сформированность прикладных умений; уровень развития коммуникативных

умений; сформированность умений самоанализа, самооценки и самоконтроля; умения чётко излагать свои мысли, обосновывать их, доказывать; умения оформлять информацию для презентации.

Содержание тематических портфолио на начальных этапах обучения в вузе рекомендуется связывать с работой со справочниками, словарями, учебниками, монографиями (создание терминологического поля), на старших курсах усиливается практическая направленность материалов (работа с эмпирическими данными, решение проблемных ситуаций, аналитические отчёты и т. д.).

Как показывает опыт применения данной технологии в вузах страны, выполнение каждым студентом портфолио способствует следующему:

1. Студенты под руководством преподавателя оформляют учебный материал в виде портфолио, содержащей структурированный определённым образом набор информации, которая постоянно обновляется в результате содержательного наполнения разделов и рубрик.

2. Данная технология поощряет студентов к самостоятельному поиску путей выполнения заданий.

3. Технология предусматривает для студентов возможность самостоятельно конструировать структуру и содержание портфолио, что создаёт условие для разноуровневого освоения учебного содержания модуля, выбора форм учебной работы, приемов и способов оценивания и презентации готовых материалов.

4. Данная технология является критерием подготовленности к осуществлению будущей профессиональной деятельности и др.

Таким образом, портфолио – это набор работ студентов, который связывает отдельные аспекты их деятельности в более полную картину. Портфолио – это заранее спланированная индивидуальная подборка достижений студентов. В вузе портфолио применялся:

- как документ, в котором отражено развитие студента, его системы отношений, процесс становления его самоэффективности и профессиональной компетентности;
- в качестве инструмента (средства), используемого при обсуждении результатов обучения;
- для подготовки и обоснования целей будущей работы;
- как демонстрация сторон интеллекта и особенностей культуры студента, а так же как отражение его творческого потенциала;
- как возможность для студентов анализа личностных изменений и др.

В качестве прикладного аспекта применения портфолио студентов, можно отметить, что оно может оказать существенную помощь в приёме на работу при проведении собеседований с работодателем и может быть прекрасным приложением в резюме. При этом, если специалисты творческих профессий (дизайнеры, артисты, модели, художники и т.д.), как правило имеют портфолио как обязательный элемент при приёме на работу. Но данная форма, при грамотном её использовании, оказывает большое значение в процессе приёма на работу, так как показывает работодателю потенциал будущего работника и практическую реализацию сформированных профессиональных компетенций.

## Библиографический список

1. *Использование активных и интерактивных образовательных технологий в учебном процессе вуза: методические рекомендации.* Составитель Е.Ю. Игнатъева; НовГУ им. Ярослава Мудрого. Великий Новгород, 2013.
2. Костина Е.А. Становление академической мобильности в процессе реформ Российского образования. *Гуманизация образования.* 2014; 3: 22 – 28.
3. Полонский В.М. Инновации в образовании: методологический анализ. *Инновации в образовании.* 2007; 2: 4 – 14.
4. Старовикова И.В. Использование технологии портфолио для организации самостоятельной работы студентов. *Вестник Омского университета.* 2012; 4 (66): 290 – 293.
5. Шелехова Л.В. *Портфолио как одна из форм организации учебной деятельности по реализации индивидуальной траектории студента.* Available at: [www.t21.rgups.ru/archive/doc2008/4/23.doc](http://www.t21.rgups.ru/archive/doc2008/4/23.doc)

## References

1. *Ispol'zovanie aktivnyh i interaktivnyh obrazovatel'nyh tehnologij v uchebnom processe vuza: metodicheskie rekomendacii.* Sostavitel' E.Yu. Ignat'eva; NovGU im. Yaroslava Mudrogo. Velikij Novgorod, 2013.
2. Kostina E.A. Stanovlenie akademicheskoy mobil'nosti v processe reform Rossijskogo obrazovaniya. *Gumanizaciya obrazovaniya.* 2014; 3: 22 – 28.
3. Polonskij V.M. Innovacii v obrazovanii: metodologicheskij analiz. *Innovacii v obrazovanii.* 2007; 2: 4 – 14.
4. Starovikova I.V. Ispol'zovanie tehnologij portfolio dlya organizacii samostoyatel'noj raboty studentov. *Vestnik Omskogo universiteta.* 2012; 4 (66): 290 – 293.
5. Shelehova L.V. *Portfolio kak odna iz form organizacii uchebnoj deyatel'nosti po realizacii individual'noj traektorii studenta.* Available at: [www.t21.rgups.ru/archive/doc2008/4/23.doc](http://www.t21.rgups.ru/archive/doc2008/4/23.doc)

Статья поступила в редакцию 11.09.17

УДК 378

**Urtenova Z. Yu., Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Department of Natural Sciences and Methods of Teaching, Karachay-Cherkess State University n.a. U. D. Aliev (Karachaevesk, Russia), E-mail: zarema1177@yandex.ru**

#### THE ORGANIZATION OF EXPERIMENTAL WORK IN FUTURE TEACHERS MAJORING IN ENVIRONMENTAL EDUCATION.

The article presents an example of organization of experimental work undertaken by students, undergraduates, graduate profile, environmental education. The paper describes the methodology of the study in the discipline of human ecology. Conducting experimental work with students, undergraduates and graduate students allows introducing them into scientific research, which is necessary for the further development of recreational complex of the region. This has a positive effect on the interaction of educational and recreational complex for the joint solution of tasks on improvement of economy of the republic.

**Key words:** experimental work, education of teachers, environmental factors, methods of research, excreta.

**З.Ю. Уртенова, канд. биол. наук, доц. каф. естествознания и методики его преподавания, Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: zarema1177@yandex.ru**

## ОРГАНИЗАЦИЯ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФИЛЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

В статье приводится пример организации опытно-экспериментальной работы, проводимой со студентами, магистрантами, аспирантами профиля «Экологическое образование». В статье рассмотрена методика проведения исследования в рамках дисциплины Экология человека. Проведение опытно-экспериментальной работы со студентами, магистрантами, аспирантами позволяет приобщить их к научным исследованиям, необходимым для дальнейшего развития рекреационного комплекса региона. Это положительным образом сказывается на взаимодействии образовательной и рекреационной комплексы для совместного решения поставленных задач по совершенствованию экономики республики.

**Ключевые слова:** опытно-экспериментальная работа, педагогическое образование, экологические факторы среды, методы исследования, экскрет.

Опытно-экспериментальная работа занимает важную часть в профессиональной деятельности современного педагога. В этой связи в процесс профессиональной подготовки бакалавров, магистрантов, аспирантов по направлению педагогическое образование большое внимание уделяется научно-исследовательской работе. При этом сформированные компетенции в области научно-исследовательской работы помогут будущим педагогам грамотно организовать исследовательскую деятельность у учащихся общеобразовательных школ.

Педагогический факультет ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» занимается подготовкой педагогических кадров, в том числе для нужд образовательного комплекса Карачаево-Черкесской республики (КЧР) и других регионов.

Кафедра естествознания и методики его преподавания ведёт активную работу по подготовке бакалавров и магистров педагогики по 2 направлениям 44.04.01 Педагогическое образование профили: «Экологическое образование», «Биологическое образование», аспирантов по специальности 06.06.01. – Ботаника.

С учётом актуальности для КЧР проблем экологии человека, нами, совместно со студентами, магистрантами, аспирантами активно ведётся экспериментальная работа, связанная с данной проблематикой.

Рассмотрим один из интересных экспериментов, который проводился студентами и магистрантами в рамках дисциплины Экология человека.

Цель исследования – поиск альтернативных (простых, доступных) методов и приёмов количественного определения экскретируемых кожей человека азотистых метаболитов и оценка влияния экологических и других условий на динамику их выделения.

Задачи исследования:

1. Разработать неинвазивные методы забора проб с кожи человека для определения содержания в нем метаболитов, проходящих через кожную поверхность.

2. Адаптировать предложенные методы определения основных азотистых шлаков (мочевина, креатинина, аминокислот, аммиака) для изучения экскреторной функции кожи и выявления сферы применения.

Методы исследования. Для получения образцов кожного экскрета предложены два оригинальных метода забора проб.

**Первый способ.** На внутреннюю поверхность предплечья, где отсутствует волосяной покров, накладываются пинцетом смоченные дистиллированной водой 2-3 полоски хроматографической бумаги (промокательной бумаги) размером 6х1 см<sup>2</sup> и выдерживаются на коже до полного высыхания /7 – 10 мин./

В течение этого времени имеющиеся на поверхности кожи водорастворимые вещества, в том числе мочевина, суммарный аммиазот и аммиак /аммонийные соли/, экстрагируются в бумажную полоску.

Высохшие на коже полоски бумаги переносятся пинцетом в сухие пробирки. Каждую пробирку с бумажной полоской заливают 3 мл дистиллированной воды и тщательно встряхивают. Полученный экстракт используется для определения выше названных водорастворимых азотистых метаболитов. При манипуляциях, особенно с увлажненными полосками, необходимо пользоваться пинцетом.

Преимущество данной методики заключается в том, что полоски, набравшие азотистые вещества с кожи, могут храниться до анализа неограниченное время /Kropf, 1989 /. Следовательно, при необходимости забор азотистых метаболитов с помощью бумажной полоски можно проводить в полевых условиях (лагерные сборы). Бумажные полоски легко транспортируются в лабораторию, где и проводятся их анализы. Несмотря на все достоинства предложенной методики, есть существенные недостатки в процедуре забора экскрета с кожной поверхности. Так, например, не удалось определить в экскрете креатинина – вещества с достаточно низкой чувствительностью. Реакции на мочевину и аминокислоты отличаются высокой чувствительностью /пороговые концентрации порядка 10<sup>-3</sup> моль/.

В связи с этим появилась необходимость новой модификации забора азотистых метаболитов с поверхности кожи.

**Второй способ.** Испытуемый опускал мизинец или безымянный палец руки до уровня первой фаланги в сосуд типа делительной воронки /высотой 5 см и диаметром 2,0 x 2,2 см/, в которую было налито точно 3 мл дистиллированной воды. Высота пробирки не должна превышать длины IV и V фаланг пальцев. Палец выдерживался в таком положении 1 – 2 минуты с периодическим вращением для более полной экстракции поверхностных азотистых метаболитов. За это время с кожной поверхности концевой фаланги пальца в воду экскретируются различные метаболиты, в том числе и креатинин. Водный экстракт в количестве 2,5 мл переносится пипеткой в чистую пробирку. В выше указанном объеме кожного экстракта определялось содержание креатинина. С учетом того, что смачиваемая поверхность фаланги пальца была равна в среднем 9-12 см<sup>2</sup>, содержание креатинина в пробе пересчитывалось на 1 см<sup>2</sup> поверхности кожи.

Достоинством такого способа является то, что его можно использовать для исследования всех водорастворимых азотосодержащих веществ. Путем повторных экстракций одной и той же поверхности кожи можно определить скорость экскреции вышеупомянутых веществ с кожи и сопоставить экскреторную функцию кожи с другими органами /например, почками и легкими/.

В процесс экспериментальной работы применялись следующие методы определения азотистых соединений: метод Фирона-Арибальда, нингидриновый метод и фенил-гипохлоридный метод [1–3].

В процессе исследования необходимо было выявить влияние на состояние кожного экскрета азотистых метаболитов пониженного атмосферного давления при интенсивной инсоляции.

В процессе эксперимента восемь мужчин в возрасте от 18 до 20 лет, имеющие высший спортивный разряд, принимали солнечные процедуры продолжительностью от 15 до 30 минут в течение 10 дней /пос. Архыз: 640 мм рт.ст., в условиях среднегорья/. Группа юношей была подобрана по визуальным признакам: белая кожа, светловолосые, голубоглазые. После первого и второго дня экспозиции наступала, как правило, гиперемия кожи.

Экскрет с кожи забирался первым способом путем напытия в бумажные полоски. Испытуемые подвергались инсоляции с 9 часов утра в течение 10 дней с последующим активным отдыхом (катание на равнинных лыжах). Первые три дня испытуемые загорали по 15 минут, затем по 20 минут и последние 3 дня по 30 минут. Забор с кожи проводили ежедневно после приема солнечных ванн. Анализ результатов показал, что в экскретах кожи наблюдалось общее понижение азотистых метаболитов в первые 3–4 дня, в частности аминокислот на 40%, аммиака на 70%, как и ожидалось, этого весьма летучего вещества. М.Ф. Бабич /1988/ объясняет это нарушением кровоснабжения кожи при действии ультрафиолетовых лучей. Что касается аммиака, в виду его летучести на разогретой коже процесс улавливания ионов  $\text{NH}_4^+$  затрудняется, вероятность задерживания солей аммония на коже уменьшается. В последующие дни количество азотистых метаболитов в экскрете кожи приближалось к контрольному уровню, а затем наблюдалась тенденция к повышению на 18–22%. Под влиянием ультрафиолетовых лучей увеличение содержания остаточного азота и азота аминокислот кожи отмечали многие авторы /Данчик Н.М., Богуцкий Б.В., Мац-

кевич У., Lowe, 1980–1990 гг./.. Результаты наших исследований совпадают с мнением вышеуказанных авторов. Кожа как орган защиты предохраняет организм от различных радиационных воздействий. Инфракрасные лучи почти целиком задерживаются роговым слоем, ультрафиолетовые – частично. Проникая в глубь эпидермиса, ультрафиолетовые лучи стимулируют выработку меланина, поглощающего ультрафиолетовые лучи, и тем самым защищающего клетки от вредного воздействия избыточной инсоляции. В конце пятых суток процесс метаболизма азотистых веществ на коже пришел к фоновой величине, и появилась тенденция к её повышению. Те дозы солнечных лучей, которые получили испытуемые, не приводят к существенным изменениям азотистых метаболитов, выводимых через кожу. Усиление перспирации при проведении сеансов инсоляции зарегистрировано в процессе исследований. Это облегчило взятие образцов с кожи и проведение затем биохимического анализа.

Резюмируя актуальность проведенного исследования отметим, что предложены два нетрадиционных способа взятия кожного экскрета, позволяющий хранить образцы анализа несколько месяцев /4–6 месяцев/. В кожном экскрете впервые определены продукты азотистого метаболизма /мочевина, сумма аминокислот, креатинин, аммиак/. Установлено, что факторы внешней среды, такие как инсоляция, температура, влажность, барометрическое давление в зависимости от степени интенсивности могут существенно влиять на обмен веществ организма и, следовательно, на продукты метаболизма.

Проведение опытно-экспериментальной работы со студентами, магистрантами, аспирантами позволяет приобщить их к научным исследованиям, необходимым для дальнейшего развития рекреационного комплекса региона. Это положительным образом сказывается на взаимодействии образовательного и рекреационного комплекса для совместного решения поставленных перед регионом задач по совершенствованию экономики республики.

#### Библиографический список

1. Храмов В.А., Уртенкова З.Ю. *Теория и практика физической культуры*. 1987; 8.
2. Lijnen P., Hespel P. и соавт. *Ferment*. 1985; 33: 134–142.
3. Schenplein P. Дж., Бланк И. Х. *Физиологический журнал*. 1971; 51: 702–747.

#### References

1. Hramov V.A., Urtenova Z.Yu. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*. 1987; 8.
2. Lijnen P., Hespel P. i soavt. *Ferment*. 1985; 33: 134–142.
3. Schenplein R. Dzh., Blank I. H. *Fiziologicheskij zhurnal*. 1971; 51: 702–747.

Статья поступила в редакцию 20.09.17

УДК 379.634:371.4

**Fedulov B.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),  
E-mail: fedulovb@mail.ru

**Zarechnev D.O.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Barnaul Law Institute of MIA of Russia (Barnaul, Russia),  
E-mail: info@buimvd.ru

**Pirogov G.A.**, senior teacher, Barnaul Law Institute of MIA of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: info@buimvd.ru

**MAINTENANCE OF PRACTICAL ORIENTATION OF TRAINING POLICE OFFICERS IN THE DISCIPLINES OF SPECIALIZATION.** The article reveals a problem of increasing practical orientation of the pedagogical process in the educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The main methods are revealed and their contents are studied taking into account the specifics of law enforcement activity. The sequence and organization of planning and conducting this kind of practical training has been determined. Directions have been singled out to ensure the strengthening of interdisciplinary connections between profiling chairs, as well as conditions and factors including the use of specialized classes, training grounds and information centers, as well as special means, equipment and weapons, which enhance the practical orientation of police officers training. Recommendations are offered that reveal the specifics of the process of realizing the practical orientation of training police officers in the disciplines of specialization.

**Key words:** practical orientation of training, police officers, law enforcement activity, methods of training, law and order, public safety, educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

**Б.А. Федулов**, д-р пед. наук, проф. Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул,  
E-mail: fedulovb@mail.ru

**Д.О. Заречнев**, канд. пед. наук, доц. Барнаульского юридического института МВД России, г. Барнаул,  
E-mail: info@buimvd.ru

**Г.А. Пирогов**, преп. Барнаульского юридического института МВД России, г. Барнаул,  
E-mail: info@buimvd.ru

## ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ ПО ДИСЦИПЛИНАМ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ

В статье раскрывается проблема повышения практической направленности педагогического процесса в образовательных организациях МВД России. Выявлены основные методы и раскрыто их содержание с учетом специфики обучения правоохранительной деятельности. Определена последовательность и организация планирования и проведения подобного рода практических занятий. Выделены направления, обеспечивающие укрепление межпредметных связей между профилирующими кафедрами, а также условия и факторы, включающие использование специализированных классов, полигонов и информационных центров, спецсредств, экипировки и вооружения, способствующие повышению практической направленности обучения сотрудников полиции. Предложены рекомендации, раскрывающие особенности реализации практической направленности при обучении сотрудников полиции по дисциплинам специализации.

**Ключевые слова:** практическая направленность обучения, сотрудники полиции, правоохранительная деятельность, методы обучения, правопорядок, общественная безопасность, образовательные организации МВД России.

Учитывая достаточно сложную международную и внутреннюю криминальную обстановку в стране, Министерство внутренних дел Российской Федерации постоянно уделяет большое внимание совершенствованию профессиональной подготовки сотрудников полиции. Важным элементом в системе образовательных организаций МВД России является специальная подготовка, как составная часть профессионального обучения сотрудников полиции к обеспечению правопорядка и общественной безопасности. В современной концепции модернизации образования на компетентностной основе, одной из задач является обновление профессиональной подготовки путем усиления практической направленности обучения при сохранении его фундаментальности, что определяет актуальность данной темы.

Практическая направленность обучения в образовательных организациях МВД, на наш взгляд, в первую очередь определяется умениями, связанными с профессиональным опытом и реализации принципа связи обучения с жизнью. Проведенное исследование и обобщение различных научных источников по данному вопросу (содержанию и направлениям реализации практической направленности как принципа посвящения работы: П.Р. Атутова, Ю.К. Васильева, И.Д. Зверева, В.С. Леднева, М.Н. Скаткина и др.), показали, что наиболее полно эти требования обеспечиваются при комплексной реализации различных организационных, имитационных, деловых игровых и проектных методов, междисциплинарных комплексных занятий и специальных учений. Поэтому, далее рассмотрим особенности их организации и реализации по обеспечению повышения практической направленности обучения по дисциплинам специализации в образовательных организациях МВД России.

Организационно-деятельностную игру, следует рассматривать, как один из эффективных методов повышения практической направленности обучения. Данный метод обучения предусматривает в ходе освоения профессиональной деятельности применение вводных задач, которые создают препятствия и сложности при реализации служебных функций. Этот метод предполагает в процессе занятия моделировать социальное и предметное содержание профессиональной деятельности. Участникам не задаются строгие правила, активизация практической работы происходит за счет организованного воздействия на личность заданными профессиональными обязанностями и нестандартной обстановкой.

Имитационная ролевая игра подставляет собой занятие, на котором реальные условия и процессы имитируются, что позволяет постоянно повышать плотность практических действий, что важно для отработки грамотного применения тактических действий и штатных спецсредств. Участникам предлагаются конкретные профессиональные роли и ставятся задачи, в процессе решения которых они вступают во взаимодействие и стремятся максимально реализовать их [1, с. 95]. С одной стороны, имитация понимается как замена реального процесса созданием и манипулированием с моделями и макетами его замещающими. С другой стороны, реализуются собственно ролевые методы, «ролевая имитация» и «имитация ролей», которые объединяются, за счет чего создается конкретная ситуация, взятая из реальной жизни и требующая профессиональной деятельности [2, р. 37].

Деловая игра, как метод обучения сочетает в себе отработку различных практических профессиональных действий, в том числе индивидуальных, групповых и коллективных. С ее помощью создается эмоциональная основа жизни коллектива, устанавливаются взаимные контакты, закрепляются нормы поведения; осуществляется своеобразная психотерапевтическая коррекция личности, ее самоутверждение и дальнейшее самоу-

совершенствование; снимается физическая усталость, делается переключение с одного вида деятельности на другой; развиваются ценностные ориентации в соответствии с базовыми общенациональными российскими ценностями: патриотизм, гражданственность, нравственность, сотрудничество [3, с. 81 – 82].

Проектное обучение — метод практического обучения, его цель — создание или совершенствование проектов, позволяющих формировать владение навыками моделировать кризисные ситуации в правоохранительной деятельности, и предотвращать возможные негативные последствия. Организационно обучаемые разбиваются на игровые коллективы, каждый из которых разрабатывает свой проект, по заданной преподавателем проблемы. Проектное обучение осуществляется с функциональных позиций, что способствует получению нового взгляда на содержание изучаемого процесса, что является существенным активизирующим фактором для практических действий. Функциональная позиция каждого участника при проектировании определяется совокупностью потребностей и целей личного и коллективного характера, поэтому сам процесс игрового проектирования включает в себя механизм как личной, так и общественной безопасности.

Существенную роль в повышении практической направленности обучения сотрудников полиции играют междисциплинарные комплексные занятия. Они представляют собой систему активных методов обучения, применяемых при решении общих проблем из различных областей деятельности. Системность обеспечивается за счет реализации междисциплинарной связи категорий из различных дисциплин, что дает возможность прогнозировать возможные негативные ситуации, умение предсказывать и осуществлять оперативное реагирование на них. Данный метод позволяет осуществлять систематизацию уже сформированной информации и приобретенного практического опыта, активизацию интереса и творческих побуждений, максимально приближая учебные действия к реальным.

Специальное учение является одной из наиболее эффективных форм обучения сотрудников обеспечению личной и общественной безопасности. Оно способствует развитию навыка грамотно оценивать обстановку при решении задач в правоохранительной деятельности, а так же применение на практике физических, технических, стрелковых, тактических, психологических навыков и проявлению нравственно-волевых качеств. В этой связи, необходимо комплексное межпредметное взаимодействие различных профилирующих кафедр. Наиболее эффективными показали себя учения с выездом в загородный учебный центр, они проводятся с сотрудниками полиции после завершения изучения курса специальных дисциплин. За данный период обучения сотрудники полиции уже приобрели определенные знания, навыки и умения, полученные при изучении основного блока дисциплин, а так же после прохождения практики в ОВД. Поэтому, на выездных учениях они могут более эффективно решать комплекс типовых оперативно-служебных задач в рамках основных направлений деятельности должностных лиц, по обеспечению правопорядка и общественной безопасности.

Далее, раскроем особенности организации и проведения занятий, реализующих практическую направленность. Не маловажным фактором при этом, является использование специализированных аудиторий, прежде всего это тактические полигоны, оборудованные персональными компьютерами с планшетами, использование специальных информационных комплексов для проведения занятий системе МВД РФ, а также ситуационные центры образовательной организации. В ситуационном центре имеется информационное, программное и техническое обеспечение, которое позволяет проводить всесторонний анализ и при-

нимать управленческие решения на выполнения задач по охране правопорядка и общественной безопасности.

Важной особенностью при проведении занятий, обеспечивающих практическую направленность, является то, что реализуются принципы индивидуализации и дифференциации, при этом каждому обучаемому предоставляется возможность самостоятельно принимать решения на выполнение практических типовых служебных задач в обстановке максимально приближенной к реальной. При этом они осуществляют свои действия в соответствии с ролями различных должностных лиц, согласно профессиональному предназначению. Проведение таких занятий, способствует: развитию инициативной и познавательной деятельности обучаемых; воспитанию чувства ответственности за принимаемые решения; выработке навыков слаженной работы в коллективе; владением методами и приемами руководства различными нарядами полиции, что обеспечивает формирование у обучаемых управленческой компетентности [4, с. 129].

Необходимо отметить, что подобные занятия способствуют обеспечению междисциплинарных связей различных кафедр по следующим вопросам: в оценке и квалификации действий правонарушителей – с уголовным и административным правом; в организации и тактике действий нарядов при пресечении правонарушений – с административным правом; при осуществлении поиска и задержании преступников – с оперативно розыскной деятельностью; при выполнении тактических приемов по задержанию или ликвидации вооруженных преступников – с огневой и физической подготовкой; ведение профилактической работы с различными группами населения, имеющих различные отклонения в поведении от девиантного, делинквентного и до криминального [5, с. 251] – с психологией в ОВД; при осуществлении анализа оперативной обстановки – с информатикой и вычислительной техникой; приемы и способы сохранения следов преступления на месте происшествия – криминалистикой.

К специфическим особенностям проведения занятий с практической направленностью является то, что обучаемые экипируются, для участия в специальных мероприятиях, средствами бронезащиты, штатным вооружением, саперными лопатками, радиостанциями; в качестве посредников и для имитационных действий правонарушителей привлекаются практические работники ОВД. По ходу совершения маршей в составе автоколонны, обучаемые отрабатывают различные тактические способы и приемы: отражение нападения на автоколонну; способы передвижения в составе подразделения, в условиях возможной встречи с противником; тактике действий в дозорах; организация и проведение поиска по задержанию вооруженных преступников; блокирование участков местности заслонами. Отработка учебных вопросов сопровождается применением имитационных средств, что воспроизводит обстановку приближенную к реальной.

Выделим особенности организации занятий, обеспечивающих практическую направленность образовательного процесса. 1. Грамотный выбор тем, цели которых обеспечивают наиболее полно реализовать практическую направленность с учетом их актуальности, дискуссионных возможностей, содержания и позволяют смоделировать ситуации, возникающие в практической деятельности [6, с. 51]. 2. Построение структурно-логической схемы занятия, с четкой разработкой практических заданий сотрудникам полиции, согласно специализации и предназначения групп различного тактического назначения. 3. Предварительное решение организационно-технических вопросов для проведения такого вида занятий: как, где, когда и каким составом. 4. Распределение обучаемых на учебно-служебные коллективы, на практике целесообразно выделить 5-6 команд по три-четыре человека. 5. Предварительное изучение обучаемыми теоретических материалов по разрабатываемой теме, текстовальная отработка различных вариантов решений, оформление служебных и графических документов. 6. Реализация комплексного подхода, предполагающего решения проблемы практической направленности в компонентах педагогической системы: целевом, дидактическом, содержательном, коммуникативном, гносеологическом и организационном [7, с. 201].

В заключении выделим следующие рекомендации, обеспечивающие реализацию практической направленности обучения в образовательных организациях МВД России: комплексное применение активных форм и методов обучения; учет специфики организации, обеспечивающей укрепление межпредметных связей и реализацию основных дидактических факторов; реализация связи теоретического обучения с практикой и условиями функционирования института полиции; увеличение количества часов на практические занятия без ущерба теоретической подготовки; привлечение к проведению занятий руководителей образовательных организаций и практических работников; совершенствование материально-технического обеспечения для проведения практических занятий; дальнейшая информатизация и компьютеризация учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, предлагаемая система методов, а также специфика их организации и проведения в рамках учебного процесса юридического института МВД России позволяет достигать повышения практической направленности каждого занятия, стимулировать активность и самостоятельность в принятии оптимальных решений сотрудниками полиции на решение задач по охране правопорядка и обеспечения общественной безопасности. Предложенная методика прошла апробацию в ряде юридических институтах МВД России. Результаты определялись по уровню сформированности профессиональной компетентности. Были выделены когнитивные, эмотивные и конативные критерии оценки, опытно-экспериментальная работа показала существенный рост по всем показателям в экспериментальной группе по сравнению с контрольной.

#### Библиографический список

1. Калинин С.В., Федулов Б.А., Чернов Ю.Н. Применение ролевых игр в воспитательной работе с будущими сотрудниками полиции. *Вестник Барнаульского юридического института МВД России*. 2014; 1 (26): 108.
2. Tompkins K.P. Role Playing / Simulation. *The Internet TESL Journal*. 1998; Vol. 4, No. 8. Available at: <http://iteslj.org/Techniques/Tompkins-RolePlaying.html>
3. Гриневич Л.А., Федулов Б.А. *Воспитание российской молодежи на общероссийских ценностях средствами социально-культурной деятельности*: монография. Алтайская государственная академия культуры и искусств. Барнаул, 2013.
4. Морозов В.А., Федулов Б.А. Формирование управленческой компетентности будущего сотрудника полиции в процессе профессиональной подготовки. *Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями*. 2014; 12-2: 208.
5. Мальченкова В.В., Федулов Б.А. Особенности профилактики делинквентности девушек-подростков социально-педагогическими и правовыми средствами. *Современные проблемы науки и образования*. 2012; 4: 376.
6. Crittenden B. Aims, intentions and purposes in reading and education. *Educational Theory*. 1974; 1: 286.
7. Федулов Б.А. Проблема смены педагогической парадигмы в новых социокультурных условиях. *Педагогическое образование на Алтае*. Барнаул, 2000; 20.

#### References

1. Kalinin S.V., Fedulov B.A., Chernov Yu.N. Primenenie rolevykh igr v vospitatel'noy rabote s buduschimi sotrudnikami policii. *Vestnik Barnaul'skogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii*. 2014; 1 (26): 108.
2. Tompkins K.P. Role Playing / Simulation. *The Internet TESL Journal*. 1998; Vol. 4, No. 8. Available at: <http://iteslj.org/Techniques/Tompkins-RolePlaying.html>
3. Grinevich L.A., Fedulov B.A. *Vospitanie rossijskoj molodezhi na obscherossijskikh cennostyakh sredstvami social'no-kul'turnoj deyatel'nosti*: monografiya. Altajskaya gosudarstvennaya akademiya kul'tury i iskusstv. Barnaul, 2013.
4. Morozov V.A., Fedulov B.A. Formirovanie upravlencheskoj kompetentnosti budushego sotrudnika policii v processe professional'noj podgotovki. *Aktual'nye problemy bor'by s prestupleniyami i inymi pravonarusheniyami*. 2014; 12-2: 208.
5. Mal'chenkova V.V., Fedulov B.A. Osobennosti profilaktiki delinkventnosti devushek-podrostkov social'no-pedagogicheskimi i pravovymi sredstvami. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2012; 4: 376. 6. Crittenden B. Aims, intentions and purposes in reading and education. *Educational Theory*. 1974; 1: 286. 7. Fedulov B.A. Problema smeny pedagogicheskoy paradigmy v novykh sociokul'turnykh usloviyah. *Pedagogicheskoe obrazovanie na Altae*. Barnaul, 2000; 20.

Статья поступила в редакцию 29.09.17

УДК 37

**Khacharoyeva A.Kh.**, postgraduate, teacher, Department of Pedagogy and Preschool Psychology, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: timop2012@mail.ru

**CIVIL AND LEGAL EDUCATION OF SCHOOL STUDENTS.** The article proves the relevance of a problem of civil law education of schoolchildren. The author highlights the specifics of the modern stage of civil-law education and training of the younger generation. The author concludes that consistent civil and law education of students, taking into account their age characteristics, ensures the gradual development of moral and legal position among schoolchildren. The author concludes that the moral-legal position, its rationale and motives of choice may provide evidence not only of knowledge, but also the foundation of behavioral activity. Students who are accustomed to respect the values of human rights at school, will not infringe the rights and freedoms of other people, will not use violence even in the most difficult situations in life.

**Key words:** civil legal education, moral and legal concepts, rights of children, moral and legal position.

**А.Х. Хачароева**, аспирант, преп. каф. педагогики и дошкольной психологии, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: timop2012@mail.ru

## ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ УЧАЩИХСЯ ШКОЛ

В данной статье обосновывается актуальность проблемы гражданско-правового образования учащихся школ. В статье подчеркивается особенность современного этапа гражданско-правового воспитания и обучения подрастающего поколения. Последовательное гражданско-правовое обучение и воспитание учащихся с учётом их возрастных особенностей обеспечивает поэтапное становление нравственной и правовой позиции у школьников. Автор делает выводы о том, что нравственно-правовая позиция, её обоснование и мотивы выбора могут служить доказательством не только знаний, но и основой поведенческой деятельности. Учащиеся, приученные в школьные годы к принятию прав человека как ценности, не будут прибегать к ущемлению прав и свобод других людей, к насилию, даже в самых сложных ситуациях в жизни.

**Ключевые слова:** гражданско-правовое образование, нравственно-правовые понятия, права ребенка, нравственно-правовая позиция.

Становление правового государства в нашей стране в значительной степени зависит от гражданско-правового образования подрастающего поколения, которое включает в себя обучение и воспитание в их неразрывном единстве.

Министерство образования и науки РФ еще в 1996 году в инструктивно-методическом письме № 391/11 от 19 марта 1996 года «О гражданско-правовом образовании учащихся в общеобразовательных учреждениях Российской Федерации» определило, что «гражданско-правовое образование становится одним из основных направлений развития гуманитарного образования», подчеркивая при этом, что реализация стратегии в области гражданско-правового образования и воспитания должна начинаться с детского сада и начальной школы, где вводятся элементарные знания о демократии, правах человека, ребенка, нормах нравственности.

В соответствии с этим письмом руководители образовательных учреждений должны создать условия и содействовать становлению системы гражданско-правового образования с 1 по 11 класс. Как отмечает Е.С. Королькова, «Российская школа должна стать тем институтом, где будет разрушено традиционное для части российского общества нигилистическое отношение к праву» [1]. В этих целях в основной школе, наряду с действующими курсами «Право и политика», «Человек» (9 класс), были введены интегрированные курсы: «Граждановедение» (6 – 9 классы), «Введение в обществознание» (8 – 9 классы). В полной средней школе, наряду с интегрированными курсами «Человек и общество», «Современный мир», вводятся и профильно-ориентированные курсы: «Политика и право», «Демократия: государство и право» и др. В отечественных школах появились учебники: «Ваши права», «Приключения маленького человечка», «Право на каждый день» и др. Содержание учебных курсов основано на принципах признания права как ценности, уважения прав свобод человека, жизни, равенства, неприкосновенности, братства, мира и согласия.

Международные и отечественные документы о правах детей обладают значительным образовательным и воспитательным потенциалом, и способствуют гуманизации образования, нацеливают педагогов строить учебно-воспитательный процесс в образовательных организациях на гуманистических основах. Анализ практической деятельности учителей по гражданско-правовому образованию в школах Республики Дагестан и Чеченской Республики показал, что гражданско-правовое воспитание, нравственно-правовые понятия доступны не только старшеклассникам, но и детям раннего возраста, усваивающие ценности того общества, в котором они живут. Знакомство с нравственно-правовыми понятиями начинается в семье, поэтому детям известны и доступны некоторые из них. Гражданско-правовое воспитание

учащихся младших классов проводится с учетом возрастных особенностей. Например, в обучении правам ребенка можно использовать сказки, другие литературные произведения, в которых сюжеты и рисунки связаны с нравственно-правовыми проблемами. Сказки выступают как один из способов представления реальной жизненной ситуации. Эту идею подтверждает высказывание ученого, педагога и психолога Ш.А. Амонашвили: «Пусть летят ракеты, но они не могут заменить ребенку волшебный летающий ковер. Так же телевизор нельзя сравнить с волшебным зеркальцем, взглянув в которое можно увидеть весь мир. Сказки нужны детям как воздух, потому что через сказки умные, мудрые, фантастические они познают правду жизни. Сказки помогают воспитывать в детях добро души и мужество, радость жизни и честность, надежду и целеустремленность. Сказки предохраняют детей от эгоизма, трусости, направляют их на борьбу против человеческих пороков» [2, с. 78]. Педагогу следует учитывать то, что при знакомстве младших школьников с их правами, необходимо приводить яркие примеры, конкретные факты, на основе которых доказательно и убедительно демонстрируются отдельные элементы содержания тех или иных статей из Конвенции.

Следует отметить, что в сложной системе гражданско-правового обучения и воспитания, школа является ведущим звеном и именно на нее возложена особая ответственность за молодое поколение. На базе Махачкалинской школы № 14 кафедрой теории и методики обучения праву ДГПУ создана и работает Базовая лаборатория «Воскресная школа прав ребенка». Основной задачей лаборатории является правовое просвещение учащихся и педагогов, совместная работа по изучению прав человека и прав детей; создание такой среды, в которой было бы комфортно каждому ребенку и взрослому; помочь учащимся осознать, каким быть человеком и каким строить мир вокруг себя, осознать, что есть добро и что есть зло.

Преподаватели вуза, студенты старших курсов, учителя школы проводят занятия-беседы, тренинги, дискуссии, правопросветительские мероприятия, касающихся прав ребенка, с учетом возрастных особенностей детей. Обсуждая в атмосфере взаимовысказывания и доверия различные проблемы реализации прав ребенка, учащиеся старших классов высказывают собственные взгляды, оценки, в которых раскрывается их духовный мир, подход к решению проблем детства. В старших классах в этих целях привлекаются отдельные статьи Конституции РФ, Федеральные и местные законы о защите прав детей.

Следует отметить, что многие понятия, изложенные в статьях Конвенции, имеют сложный и многоплановый характер, подростки не усваивают их в полном объеме. Это требует от учителя, воспитателя умения использовать различные методы и приемы работы с понятиями (составление кластера, модели

понятия, логической цепочки, синквейна и т. д.), что дает возможность последовательно и всесторонне раскрыть его содержание, способствующее качественному изменению в сознании и поведении ученика [3].

Этого можно достичь при условии, если каждая из форм организации обучения правам человека и ребенка будет иметь содержательную четкость, конкретную смысловую линию, направленную на формирование и развитие у учащихся понимания и осмысления сущности статей Конвенции и других документов о защите прав ребенка.

Следуя опыту наших коллег из других регионов, мы определили три последовательных уровня сложности учебно-познавательной деятельности учащихся старших классов по изучению прав человека и ребенка. Первый уровень предусматривает выполнение заданий по образцу. Например, при изучении определенной темы по содержанию Конвенции о правах ребенка, учащиеся устанавливают межпредметные связи (история, право, литература и др.), выделяют ведущие (базовые) понятия, их значение, отражение в нравственных и правовых нормах, законодательных актах и повседневной жизни, школьной практике.

Второй уровень предполагает умение оперировать базовыми понятиями теории прав человека и ребёнка. Например, учащиеся в качестве самостоятельной творческой работы со-

ставляют словарь основных понятий теории прав человека и ребенка.

Третий уровень – выполнение самостоятельных исследовательских заданий, связанных с проблемой прав ребенка, написание рефератов и их защита, реализация проектов: «Народные пословицы и поговорки об уважении к личности ребенка и его правах», «Народные пословицы и поговорки о единстве прав и обязанностей человека», проведение экспресс-опроса: «Мои права в школе». Такой творческой деятельности учащихся необходимо дать воспитательную направленность и примерную характеристику возможного практического использования в повседневной жизни, общении. В работе со старшеклассниками сотрудники лаборатории используют проблемные ситуации нравственно-правового содержания, которые ставят учащихся в ситуацию, побуждающую их моделировать свое поведение, при этом им необходимо его обосновать нравственными и правовыми доказательствами. Нравственно-правовая позиция, ее обоснование и мотивы выбора могут служить доказательством не только знаний, но и основой поведенческой деятельности [4 – 7].

Учащиеся, приученные в школьные годы к принятию прав человека как ценности, не будут прибегать к ущемлению прав и свобод других людей, к насилию, даже в самых сложных ситуациях в жизни.

#### Библиографический список

1. *Организация внеурочной работы по праву*. Сборник статей. Москва: «Новый учебник», 2002: 161 – 168.
2. Амонашвили Ш.А. *Созидая человека*. Москва, 1982.
3. *Ребенок – самостоятельная личность со своими правами и обязанностями*. Available at: [http://www.ug.ru/old/ug\\_pril/gv/98/27/t6\\_1.htm](http://www.ug.ru/old/ug_pril/gv/98/27/t6_1.htm)
4. Абдуразакова Д.М. Потенциал гуманитарных дисциплин в воспитании толерантности учащихся. *Известия Южного федерального университета. Педагогические науки*. 2009; 1: 73 – 80.
5. Абдуразакова Д.М. Влияние коллективной творческой деятельности на развитие толерантного сознания молодежи. *Педагогическое образование и наука*. 2013; 1: 128 – 132.
6. Абдуразакова Д.М., Абдуразакова А.Н. Социокультурные условия развития толерантного сознания современной учащейся молодежи: проблемы и приоритетные направления. *Сибирский педагогический журнал*. 2011; 8: 202 – 209.
7. Хасбулатова З.И., Исакиева З.С. Роль семьи в процессе духовно-нравственного воспитания и передачи культурных традиций молодежи. *История науки и техники*. 2012; 7: 186 – 190.

#### References

1. *Organizaciya vneurochnoy raboty po pravu*. Sbornik statej. Moskva: «Novyj uchebnik», 2002: 161 – 168.
2. Amonashvili Sh.A. *Sozidaya cheloveka*. Moskva, 1982.
3. *Rebenok – samostoyatel'naya lichnost' so svoimi pravami i obyazannostyami*. Available at: [http://www.ug.ru/old/ug\\_pril/gv/98/27/t6\\_1.htm](http://www.ug.ru/old/ug_pril/gv/98/27/t6_1.htm)
4. Abdurazakova D.M. Potencial humanitarnykh disciplin v vospitanii tolerantnosti uchashchisya. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki*. 2009; 1: 73 – 80.
5. Abdurazakova D.M. Vliyaniye kolektivnoy tvorcheskoj deyatel'nosti na razvitiye tolerantnogo soznaniya molodezhi. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2013; 1: 128 – 132.
6. Abdurazakova D.M., Abdurazakova A.N. Sociokul'turnye usloviya razvitiya tolerantnogo soznaniya sovremennoj uchashcheysya molodezhi: problemy i prioritetye napravleniya. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2011; 8: 202 – 209.
7. Hasbulatova Z.I., Isakieva Z.S. Rol' sem'i v processe duhovno-nravstvennogo vospitaniya i peredachi kul'turnykh traditsij molodezhi. *Istoriya nauki i tekhniki*. 2012; 7: 186 – 190.

Статья поступила в редакцию 15.09.17

УДК 378

**Sivtseva A.R.**, senior teacher, North-Eastern Federal University n.a. M. K. Ammosov (Yakutsk, Russia),  
E-mail: [angelika72.06@mail.ru](mailto:angelika72.06@mail.ru)

**INTERACTIVE TECHNOLOGIES AS A METHOD OF THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE.** The article presents the research in the field of higher education. The author describes the development of communicative competence of students of non-linguistic faculties with the help of interactive technologies. Interactive technologies have a considerable potential for the solution of the designated problem. To study the development of communicative competence the author pays attention at ways how to make such activities of students more frequent that help the development of their ability to communicate with one another. This research states that the use of interactive technologies in teaching a foreign language promotes students' positive emotional relation to foreign-language speaking activity, as well as increases the motivation of students for their studies.

**Key words:** interactive technologies, communicative competence, teaching methods, studying of foreign language, student.

**A.P. Сивцева**, ст. преп., Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск,  
E-mail: [angelika72.06@mail.ru](mailto:angelika72.06@mail.ru)

## ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

В настоящей статье излагается исследование в области высшего образования. Автор рассматривает формирование коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей посредством применения интерактивных технологий. Интерактивные технологии обладают значительным потенциалом для решения обозначенной проблемы. Для развития коммуникативной компетенции автором было предусмотрено изучение тем, нацеленных на повышение активности личности,

способности к коммуникативной деятельности. Проведённое исследование позволяет утверждать, что использование интерактивных технологий в процессе обучения иностранному языку способствует установлению положительного эмоционального отношения к иноязычной речевой деятельности, что и повышает мотивацию студентов к обучению.

**Ключевые слова:** интерактивные технологии, коммуникативная компетенция, методы обучения, обучение иностранному языку, студент.

В современных условиях развития образования в России повышаются требования к выпускникам неязыкового вуза в области уровня владения иностранным языком. У современного специалиста должны быть сформированы готовность и способность к эффективной устной и письменной коммуникации на иностранном языке. Вышесказанное актуализирует одну из проблем современного языкового профессионального образования – создания условий для развития коммуникативной иноязычной компетенции у будущих специалистов в разных областях производства. Анализ теоретических исследований и педагогической практики показал, что процесс обучения иностранному языку в неязыковом вузе, и интерактивные технологии, в частности, обладают значительным потенциалом для решения обозначенной проблемы.

В последние годы понятия «компетентность» и «компетенция» активно осваиваются отечественной педагогикой [1; 2; 3 и др.]. Большое количество диссертационных исследований посвящено проблематике применения педагогических технологий для формирования отдельных видов компетенций студентов высшей школы: исследовательской [3], интерактивной [12], иноязычной коммуникативной [7] и др.

Наше исследование проводилось в Северо-Восточном федеральном университете среди студентов Инженерно-технического и Медицинского институтов в процессе обучения французскому языку.

Формирование коммуникативной компетенции (КК) связано с формированием у обучающихся знаний, навыков и умений, владение которыми позволяет практически пользоваться иностранным языком в ситуациях межкультурного взаимопонимания и познания и приобщиться к культурным ценностям страны изучаемого языка. Совокупность таких знаний, навыков и умений составляет коммуникативную компетенцию обучающихся, следовательно, способствует достижению главной задачи обучения – общению на французском языке.

В процессе исследования перед опытно-экспериментальной работой была поставлена задача: экспериментально проверить на практике эффективность формирования коммуникативной компетенции посредством интерактивных технологий в процессе преподавания французского языка студентам неязыковых специальностей. Опыт-экспериментальная работа проводилась в течение двух лет. Согласно рабочей программе дисциплины «Иностранный язык» практическим занятиям отводится 126 часов на первом курсе, 54 часа – второй год обучения и 54 часа отводится на курс «Деловой иностранный язык» для студентов третьего курса. В процессе обучения контроль сформированности коммуникативной компетенции проводился в конце каждого модуля. Контрольные срезы были проведены с целью выявить повышение или понижение уровня сформированности коммуникативной иноязычной деятельности студентов в обучении французскому языку, и для диагностики изменений развития компонентов коммуникативной компетенции.

На начальном этапе экспериментальной работы было выявлено, что студенты имеют различный уровень сформированности коммуникативной компетенции. Констатирующий эксперимент был проведён в группах 1 курса Инженерно-технического института и 1 курса Медицинского института. На данном этапе нашего эксперимента был проведен отбор студентов, так, в качестве экспериментальной группы мы взяли группу Медицинского института специальности «Лечебное дело» и «Педиатрия» в количестве 20 студентов, в качестве контрольной группы были рассмотрены студенты Инженерно-технического института следующих специальностей: «Экспертиза, управление и кадастр недвижимости», «Производство строительных материалов, изделий и конструкций», «Тепло-газоснабжение и вентиляция», «Промышленное и гражданское строительство», «Архитектура и городское строительство». В данной группе численность составляет 19 студентов.

Задача нашей констатирующей диагностики – выявить уровень сформированности коммуникативной компетенции посредством интерактивных технологий. Для проведения диагностики были использованы следующие методы: тестирование, беседа

и наблюдение, ролевая игра, дискуссия, мозговой штурм. Было установлено, что у студентов:

- 1) лексический запас по французскому языку ограничен;
- 2) коммуникативные навыки на низком уровне;
- 3) уровень владения иностранным языком характеризуется как недостаточный для эффективной иноязычной коммуникации;
- 4) пассивное отношение к учебному предмету и коммуникации в целом;
- 5) умение выражать своё мнение и отношение к событиям и ситуациям различного рода осуществляется только с помощью преподавателя;
- 6) у обучающихся отсутствует интерес и активность в ходе практического занятия по французскому языку.

До начала экспериментальной работы была проанализирована вузовская программа по иностранному языку и включен в ее содержание материал по специальности (например, «Здравоохранение во Франции», «Архитектурные памятники России», «Педиатрия»), аутентичный материал по темам: «Знакомство», «Обсуждение новостей», «Телефонный разговор», «Интервью актера» и т. д. Аутентичный материал даёт отражение реальной жизни в текстах, что вызывает большой интерес студентов, в процессе изучения таких материалов студенты проявляют готовность вступать в дискуссию, обсуждать проблемы, они получают возможность сравнивать и анализировать русский и французский язык, находить сходства и различия в них. Включение аутентичных материалов развивает коммуникативные умения студентов в процессе прослушивания интонации живой разговорной речи, проявления эмоции в разговоре, различных ситуативных пауз и других явлений разговорной речи.

Были включены также материалы по истории и культуре Франции и Республики Саха (Якутия). Знание истории, культуры родного края является необходимой частью становления личности специалиста. Использовались такие методы как: мозговой штурм, дискуссия, «круглый стол», case-study, метод проектов, проблемное обучение, участие в конференции, защита презентаций в формате Power Point.

Для развития КК нами также было предусмотрено изучение тем, нацеленных на повышение активности личности, способности к коммуникативной деятельности. Например, на первом курсе студенты изучают следующие темы: «Знакомство», «Моя семья», «Мой университет», «Франция», «Прогулка по Парижу», «Достопримечательности Парижа», «Политический строй Франции», «Регионы Франции», «Медицина во Франции». На втором курсе – «Проблемы здравоохранения во Франции», «Французские праздники», «Архитектура Парижа», «Проблемы молодежи во Франции», «Политические партии Франции».

Для формирования лингвистического и стратегического компонентов КК нами использовались лексические игры. Усвоение лексики невозможно без ее повторения. С целью обеспечения повторения авторы учебников включают новые лексические единицы в многочисленные упражнения (лексические и грамматические). Однако, вследствие сокращения аудиторных часов, выполнить и проверить все упражнения на занятии не представляется возможным, равно как, и положиться на сознательность студентов, предложив им выполнить эти упражнения самостоятельно. Если речь идет о наиболее употребительной лексике высокой степени сочетаемости, то обеспечить ее повторяемость довольно легко. Эти лексические единицы обязательно будут встречаться в устных и письменных текстах, студенты будут вынуждены использовать их при говорении. Что же касается так называемой тематической лексики, которая не обладает высокой частотностью в речи, то её усвоение невозможно без специально организованной работы, и вот в этом случае неоценимую пользу могут оказать лексические игры. Игры не требуют больших временных и материальных затрат на изготовление и хорошо воспринимаются студентами.

Для повторения и закрепления лексики мы использовали упражнение «Снежный ком» (boule de neige). Задачей студента является повторение высказывания предыдущего участника с его расширением. Данная игра обеспечивает повтор всеми учащимися новой лексики, закрепление рода (благодаря ис-

пользованию неопределенного артикля), развивает оперативную память. Использовать «снежный ком» можно при изучении практически любой лексической и многих грамматических тем. Например,

- Au supermarché j'ai acheté ... (названия продуктов + частичный артикль);
- Dans mon sac il y a ... (т.н. «классная» лексика + неопределенный артикль);
- Au restaurant j'ai mangé ... (названия блюд + частичный артикль);
- J'ai des amis en/au... (названия стран + использования предлогов).

Еще одним достоинством «снежного кома» является возможность его усложнения. Можно предложить учащимся добавлять не одно слово, а существительное с числительными, определениями и т.п. Например: Dans mon sac il y a un grand cahier rouge, trois crayons de couleur, 200 grammes de bonbon...

Следующую игру можно условно назвать «Врач» (le medecin). Игра состоит из комплекта (10 – 15 штук) одинаковых по размерам карточек, на одной стороне которых изображены различные части тела, органы. На одной карточке вместо частей тела изображение врача. Все карточки раскладываются по кругу рубашкой вверх. Игроки по очереди берут одну карточку, показывают всем изображение и называют часть тела или орган на французском языке (можно несколько усложнить задание и предложить не просто называть часть тела или название органа, а употреблять его во фразе J'examine la tête, l'estomac). После этого карточка кладется снова на стол рубашкой вверх на прежнее или на другое место. Игра продолжается до тех пор, пока один из игроков не найдет карточку с изображением врача (le medecin), и он становится победителем. Использование подобных лексических игр позволяет добиваться того, что студенты овладевают лексическим минимумом, совместные игры сплачивают студенческую группу, повышается мотивация к иноязычной коммуникативной деятельности, формируются способность и готовность студентов к коммуникативной деятельности на французском языке.

Также был использован метод мозгового штурма, который направлен на активизацию мыслительных процессов путем совместного решения поставленной проблемы, при этом не принимаются критические замечания в ходе обсуждения вопроса, принимаются во внимание все высказанные гипотезы. Данный метод был использован среди студентов второго курса ЭГ, так как применение мозгового штурма предполагает достаточно хороший уровень владения языком. В ходе данного метода студенты проявляли активность, готовность к иноязычной коммуникативной деятельности. Метод мозгового штурма предполагает разделение студентов на микрогруппы по 3 – 4 человека и отбор экспертов из числа студентов. Как правило, экспертами становятся студенты с высоким уровнем знания языка и способные оценить наиболее продуктивные идеи и предложения. В микрогруппах обсуждается предложенная проблема, генерируются идеи по решению поставленной задачи. В ходе ОЭР были рассмотрены темы: «Проблема здравоохранения», «Эвтаназия быть или не быть?». Проведенные занятия показали результативность метода мозгового штурма. У студентов наблюдалось обогащение словарного запаса по французскому языку, сформировалась готовность к иноязычной коммуникативной деятельности, толерантность к мнениям сокурсников, доброжелательность, умение принимать согласованные действия, учитывая все высказанные предложения. В результате актуализировались лингвистический, практический и стратегический компоненты КК.

Для усиления стратегического компонента коммуникативной компетенции студенты активно работали со словарем и в программе Moodle. Данный компонент предполагает владение умениями и навыками, способами и приемами изучения иностранных языков, в т. ч. и владение информационно-коммуникативными технологиями. Студенты подготовили обзор новостей из французских сайтов, находили информацию о Франции в Интернет сайтах.

Особый интерес вызвал у студентов метод групповой дискуссии. Это метод организации совместной коммуникации, повышающий интенсивность и эффективность процесса принятия решения в группе и активизирует лингвистический, эмоционально-волевой, стратегический, практический и рефлексивно-оценочный компоненты КК. Для проведения метода групповой дискуссии были выбраны темы: «Деньги не приносят счастья. Не так ли?», «Трансплантация органов. Добро или зло?». В ходе заня-

тия в процессе применения метода групповой дискуссии была продемонстрирована презентация «Проблемы трансплантологии», были приведены конкретные случаи, отражающие как положительные, так и отрицательные стороны данной проблемы. Затем студентам были предложены вопросы, вызывающие их на дискуссию, провоцирующие их на высказывания. Например:

1. Откуда берутся органы для трансплантации?
2. Трансплантация должна быть платной или безвозмездной?
3. Может ли возникнуть проблема идентификации личности при трансплантации?
4. Правильно ли завещать свои органы для трансплантации после смерти?

Студенты с большим интересом включились в дискуссию. Высказывались различные аргументы и контраргументы, приводились примеры из реальной жизни и вымышленные истории из художественных произведений и кинофильмов. Были отмечены продуктивные идеи и обоснованные предложения, высказанные студентами, способствующие выработке единого подхода к решению вопроса. Рефлексия заключалась в том, что участники дискуссии высказали свои мнения о дискуссии, провели самооценку уровня собственных знаний и умений в иноязычной коммуникативной деятельности.

Далее в ходе опытно-экспериментальной работы мы использовали тренинги по развитию самосознания, заинтересованности, эмоциональности, рефлексии студентов для актуализации эмоционально-волевого и оценочно-рефлексивного компонентов коммуникативной компетенции. Разрабатывая методическое обеспечение тренинга, мы исходили из следующих положений:

- фундаментальным условием развития положительных эмоций у студента является осознание им необходимости преобразования своего внутреннего мира и поиск возможностей самосовершенствования в образовательном процессе;
- развитие эмоциональности, рефлексии в ходе тренинга станет «пусковым механизмом» в дальнейшем развитии профессиональной направленности личности студента, а также в формировании иноязычной коммуникативной деятельности.

В процессе тренинга содержание занятий углублялись в аспекте профессиональной деятельности медицинского работника. Так, занятие «Эмоции и взаимоотношения» было направлено на осознание влияния эмоциональных состояний медицинского работника на взаимоотношения с пациентами. На французском языке студенты обсуждали вопрос «Влияет ли мое эмоциональное состояние на других, если да, то какие чувства они испытывают?». Студенты в мини-группах моделировали ситуации и разыгрывали. Так, разыгрывались ситуации «Разговор медсестры по сотовому телефону во время приема ею больного»: в одном случае медсестра разговаривает со своей подругой о положительных новостях; в другом – медсестра сердитым голосом реагирует на замечания собеседника. При этом студенты высказанную медсестрой одну и ту же фразу повторяли с различной интонацией. Обсуждая ее, остальные участники определяли характер эмоциональных состояний. В ходе выполнения данного упражнения студенты прогнозировали реакцию, как самого пациента, так и других присутствующих людей в этой ситуации. Упражнение было направлено на развитие наблюдательности к невербальным проявлениям эмоциональных состояний окружающих. Подведение итогов занятий происходило в процессе общей дискуссии на иностранном языке, в которой студенты высказывали собственное мнение. Студенты отмечали, что проведенные упражнения во время данного занятия обогащают их знаниями об эмоциях, учат внимательнее относиться к людям, тем более, к больным, которые пришли за помощью, понимать их настроение и эмоциональное состояние.

Кроме того, с целью усиления эмоционально-волевого компонента коммуникативной компетенции нами использовались беседы и ролевые игры со студентами на темы «Моё свободное время», «Студенческое общежитие». Показателями данного компонента являются длительное устойчивое положительное отношение к коммуникативной деятельности и познавательная активность личности.

Для совершенствования оценочно-рефлексивного компонента коммуникативной компетенции студентов проводилась самооценка лексических тестов, отдельное внимание уделялось рефлексии: студенты проверяли друг у друга правильность выполнения тестов, оценивали выступление однокурсников, которые защищали слайд-презентации на темы «Регионы Франции», «Спорт во Франции», «Французский писатель» и др.

В процессе ОЭР для формирования навыков парной, групповой и коллективной работы, были проведены психолого-педагогические тренинги развития эмоциональной грамотности, наблюдательности, рефлексии, что весьма важно для специалистов, работающих в социальной сфере, в частности, и для врачей. Так, в парной, групповой работе с материалом, информацией, опытом отношений создается творческий продукт, который после промежуточной рефлексии в парах и микрогруппах предъявляется всем участникам, что в конечном итоге активизирует познавательный интерес студентов. В парной работе и микрогруппах студенты знакомятся с предложенными высказываниями известных людей и отвечают на вопросы о том, что значит, к примеру, «уважение людей», в чем оно проявляется в работе медицинского работника. На таких занятиях преподаватель занимает недирективную позицию, предоставляет всем возможность высказаться, услышать и принять другие точки зрения, научиться терпению, пониманию, принятию человека как ценности. И студенты обсуждают свои соображения, принимая оптимальный вариант интерпретации, и выступают перед всеми участниками. Необходимо отметить, что данный метод развивает у студентов деловые и личностные качества – такие, как активная жизненная

позиция, открытость, доброжелательность, трудолюбие, умение выслушать собеседника, стремление у студентов проявлять творческие способности.

Подводя итоги, следует отметить, что в ходе ОЭР были использованы интерактивные технологии, формирующие КК студентов неязыковых специальностей в процессе обучения французскому языку. Результаты нашего исследования показывают, что у студентов ЭГ: расширился словарный запас не только по наиболее употребительной лексике, но и специальных профессиональных терминов, а также повысился уровень знания грамматических особенностей французского языка. Кроме того, студенты продемонстрировали устойчивое положительное эмоциональное отношение к иноязычной речевой деятельности и достаточно высокий уровень активности. Студенты экспериментальной группы показали развитую способность пользоваться языковым контекстом, его элементами, которые релевантны для восприятия и воспроизведения речи, а также продемонстрировали умения и навыки коммуникации на французском языке. Студенты-медики отличались адекватной самооценкой личностных возможностей, самоконтролем и саморегуляцией поведения в ходе аудиторной и внеаудиторной работы по французскому языку.

#### Библиографический список

1. Байденко В.И. Новые стандарты высшего образования: методологические аспекты. *Высшее образование сегодня*. 2007; 5: 4 – 9.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003; 5: 34 – 42.
3. Кузнецов А.Н. Компетентностный подход к проектированию содержания профессиональной подготовки при многоуровневом обучении иностранным языкам в неязыковом вузе. *Вестник МГЛУ*. 2008; 546: 59 – 70.
4. Мордовская А.В. Интерактивные образовательные технологии в вузе: учебное пособие. А.В. Мордовская. Якутск: Издательский дом СВФУ, 2013.
5. Парникова Г.М. Основные направления развития методики преподавания иностранных языков в вузах. *Педагогическое образование в России*. 2017; 2: 21 – 26.
6. Парыгин Г.С. *Социальная психология, истоки и перспективы*. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, 2010.
7. Сергеева Н.Н. Иноязычная коммуникативная компетенция в сфере профессиональной деятельности: модель и методика развития. *Педагогическое образование в России*. 2014; 6: 147 – 150.
8. Стрекалова И.В. О реализации творческого подхода при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. *Современные проблемы науки и образования*. 2014; 4: 25 – 33.
9. Суворова Н.А. *Интерактивное обучение: Новые подходы*. Москва, 2005.
10. ФГОС ВО. *Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) ВО 3 +: требования к основным образовательным программам подготовки бакалавров*. Available at: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4>
11. Халева И.И. Семантика устойчивого развития как основа лингвистического образования в РФ и СНГ. *Вестник МГЛУ*. 2014; № 12 (698): 9 – 14.
12. Харитонов М.П. *Формирование ключевых компетенций в образовании*. Самара: Изд-во ООО «Аспект», 2012.
13. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования. *Народное образование*. 2003; 2: 58 – 64.

#### References

1. Bajdenko V.I. Novye standarty vysshego obrazovaniya: metodologicheskie aspekty. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2007; 5: 4 – 9.
2. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2003; 5: 34 – 42.
3. Kuznetsov A.N. Kompetentnostnyj podhod k proektirovaniyu soderzhaniya professional'noj podgotovki pri mnogourovnevom obuchenii inostrannym yazykam v neyazykovom vuze. *Vestnik MGLU*. 2008; 546: 59 – 70.
4. Mordovskaya A.V. Inteaktivnye obrazovatel'nye tehnologii v vuze: uchebnoe posobie. A.V. Mordovskaya. Yakutsk: Izdatel'skij dom SVFU, 2013.
5. Parnikova G.M. Osnovnye napravleniya razvitiya metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov v vuzah. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2017; 2: 21 – 26.
6. Parygin G.S. *Sotsial'naya psihologiya, istoki i perspektivy*. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij humanitarnyj universitet profsoyuzov, 2010.
7. Sergeeva N.N. Inoyazychnaya kommunikativnaya kompetenciya v sfere professional'noj deyatel'nosti: model' i metodika razvitiya. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2014; 6: 147 – 150.
8. Strekalova I.V. O realizacii tvorcheskogo podhoda pri obuchenii inostrannom yazyku v neyazykovom vuze. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014; 4: 25 – 33.
9. Suvorova N.A. *Interaktivnoe obuchenie: Noveye podhody*. Moskva, 2005.
10. FGOS VO. *Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty (FGOS) VO 3 +: trebovaniya k osnovnym obrazovatel'nym programmam podgotovki bakalavrov*. Available at: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4>
11. Haleeva I.I. Semantika ustojchivogo razvitiya kak osnova lingvisticheskogo obrazovaniya v RF i SNG. *Vestnik MGLU*. 2014; № 12 (698): 9 – 14.
12. Haritonova M.P. *Formirovanie klyuchevykh kompetencij v obrazovanii*. Samara: Izd-vo ООО «Aspekt», 2012.
13. Hutorskoj A.V. Klyuchevye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya. *Narodnoe obrazovanie*. 2003; 2: 58 – 64.

Статья поступила в редакцию 22.09.17

УДК 37.018.46

**Abramov S.M.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Dean of Faculty of Teachers' Education, Orsk Humanitarian-Technological Institute (branch), Orenburg State University (Orsk, Russia), E-mail: [abramovsm@mail.ru](mailto:abramovsm@mail.ru)  
**Pronina I.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Mathematics, Informatics, Physics, Orsk Humanitarian-Technological Institute (branch), Orenburg State University (Orsk, Russia), E-mail: [proninai@mail.ru](mailto:proninai@mail.ru)  
**Tkacheva I.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Mathematics, Informatics, Physics, Orsk Humanitarian-Technological Institute (branch), Orenburg State University (Orsk, Russia), E-mail: [311146@mail.ru](mailto:311146@mail.ru)

#### PREPARING PHYSICS TEACHERS TO THE ORGANIZATION OF PROJECT AND RESEARCH ACTIVITIES OF STUDENTS.

The article is dedicated to a problem of training teachers of educational institutions for the organization of research activity of students in learning physics. The authors prove the urgency of this problem for education. Special attention is focused on the developed the

program of training courses, lists the requirements for development of the program participants revealed the contents of the sections of the program. The authors consider theoretical aspects and methodological basis for the organization of research activity of pupils at lessons of physics. It is shown that the organization of research activity of students can be done through conducting a science experiment, while much attention is paid to computer simulation of physical processes. The paper notes that the work of students with a virtual laboratory and computer models are extremely useful, because they can reproduce many experiments and conduct a small pilot study on their own. In this regard, interactivity opens great cognitive opportunities to students, making them not only observers, but also researchers. The article also highlights the appropriateness and effectiveness of methods of forming of physical concepts in students through the organization of their project and research activities; the views expressed on the possibility of application of the system of specially selected physical education objectives in conducting this work. That the deliberate organization of research activity transforms the solution of many physical problems in microsclerotic, stimulates the development of creative and unconventional thinking of students, increases their motivation to teaching and developing interest in physics.

**Key words:** project and research activity, training program, teacher of physics.

**С.М. Абрамов**, канд. ф.-м. наук, доц., декан факультета педагогического образования Орского гуманитарно-технологического института (филиала) Оренбургского государственного университета, г. Орск, E-mail: abramovsm@mail.ru

**И.И. Пронина**, канд. пед. наук, доц., доц. каф. математики, информатики, физики Орского гуманитарно-технологического института (филиала) Оренбургского государственного университета, г. Орск, E-mail: proninaii@mail.ru

**И.А. Ткачева**, канд. пед. наук, доц. каф. математики, информатики, физики Орского гуманитарно-технологического института (филиала) Оренбургского государственного университета, г. Орск, E-mail: 311146@mail.ru

## ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Статья посвящена проблеме подготовки учителей общеобразовательных учреждений к организации проектно-исследовательской деятельности учащихся в процессе обучения физике. В ней обоснована актуальность данной проблемы для образовательной сферы. Особое внимание акцентировано на разработанной программе повышения квалификации, перечислены требования к освоению программы слушателями, раскрыто содержание разделов программы. Авторами рассмотрены теоретические аспекты и методические основы организации проектно-исследовательской деятельности учащихся на уроках физики. Показано, что организация проектно-исследовательской деятельности учащихся может осуществляться посредством проведения естественнонаучного эксперимента, при этом большое внимание уделяется компьютерному моделированию физических процессов. Отмечено, что работа учащихся с виртуальными лабораториями и компьютерными моделями чрезвычайно полезна, поскольку они самостоятельно могут воспроизводить многочисленные опыты и проводить небольшие экспериментальные исследования. В связи с этим интерактивность открывает перед учащимися большие познавательные возможности, делая их не только наблюдателями, но и активными экспериментаторами. В статье также обоснована целесообразность и эффективность методики формирования физических понятий у учащихся посредством организации их проектно-исследовательской деятельности; изложены взгляды на возможность применения системы специально-подобранных физических учебных задач при проведении данной работы; показано, что целенаправленная организация исследовательской деятельности превращает решение многих физических задач в микроисследование, стимулирует развитие творческого нестандартного мышления учащихся, повышает их мотивацию к учению и развивает интерес к физике.

**Ключевые слова:** проектно-исследовательская деятельность, программа повышения квалификации, учитель физики.

Современный уровень развития общества требует от личности наличия таких качеств, как мобильность, способность к саморазвитию и самообразованию, постоянному поиску и анализу информации. В связи с этим, внедряемые в общеобразовательных учреждениях федеральные государственные образовательные стандарты подразумевают поворот от школы передачи знаний к школе, проектирующей творческие способности личности. Формированию и развитию таких качеств личности в процессе обучения способствует включение учащихся в проектно-исследовательскую деятельность.

Под проектно-исследовательской деятельностью мы понимаем деятельность по проектированию собственного исследования, предполагающая формулировку целей и задач, выделение принципов отбора методик, планирование хода исследования, определение ожидаемых результатов, оценка реализуемости исследования, выявление необходимых ресурсов [1].

На учителя, как на организатора деятельности такого типа, ложится большая ответственность. Ведь он должен не только грамотно спланировать проектно-исследовательскую деятельность обучающихся, но и также мотивировать их на выполнение исследований, при необходимости вовремя скорректировать деятельность и грамотно дать оценку проделанной работе,ощущая стремление учащихся к постоянному исследовательскому поиску. Поэтому педагог должен обладать не только набором знаний, умений и навыков в сфере методологии проектно-исследовательской деятельности, но также и комплексом личностных характеристик.

В связи с вышеизложенным, наиболее актуальной становится проблема подготовки учителей к организации исследовательской деятельности учащихся в ходе обучения физике. Подготов-

ка к такому роду деятельности может осуществляться в рамках специально организованных курсов повышения квалификации по программе «Подготовка учителя физики к научно-методической и проектно-исследовательской деятельности в условиях реализации ФГОС». В результате освоения программы слушатель должен *знать*:

- требования ФГОС к формированию предметных и метапредметных результатов обучения средствами учебного предмета «Физика»;
- понятия исследовательской и проектной деятельности учащихся, их структуру, особенности;
- психолого-педагогические закономерности и методическое обеспечение организации проектно-исследовательской деятельности учащихся при изучении физики;
- методики и технологии развития проектно-исследовательской деятельности учащихся;
- требования к оснащению и оборудованию кабинета физики, к аудиовизуальным средствам обучения и их дидактическим возможностям в развитии проектно-исследовательской деятельности учащихся;
- виды и возможности использования современных информационных технологий с целью развития проектно-исследовательской деятельности учащихся.

В результате овладения программой слушатель должен *уметь*:

- анализировать и выделять ценностный аспект учебного знания и информации, обеспечивать наличие исследовательского и поисково-экспериментального опыта школьников в ходе восприятия, понимания и осмысления ими данного аспекта;

- применять адаптированные к современным условиям образовательные технологии, включая информационные, а также цифровые образовательные ресурсы с целью развития готовности учащихся к осуществлению проектно-исследовательской деятельности;

- организовывать проектно-исследовательскую деятельность обучающихся посредством современных информационных технологий и методик обучения, опираясь на психолого-педагогические, возрастные и другие индивидуальные особенности учащихся;

- формулировать различные виды учебно-исследовательских задач и включать учащихся в деятельность, направленную на их решение (в индивидуальной, коллективной или групповой форме) в соответствии с уровнем познавательного и личностного развития, сохраняя при этом баланс предметной и метапредметной составляющей их содержания в образовательном стандарте;

- организовывать формирование аналитико-поисковых навыков учащихся, проявляемых в различных видах внеурочной работы;

- анализировать и оформлять результаты проектно-исследовательской деятельности.

В результате освоения программы слушатель также должен *владеть*:

- общекультурными и профессиональными компетенциями;

- интерактивными формами и методами работы, методическими аспектами использования их в процессе организации проектно-исследовательской деятельности школьников, не только в учебной, но и во внеурочной деятельности;

- методикой руководства проектно-исследовательской деятельностью учащихся;

- инструментарием и технологиями диагностики и оценки проектно-исследовательской деятельности учащихся;

- основными навыками работы с различными текстовыми редакторами, электронной почтой, электронными таблицами, мультимедийным оборудованием и различными браузерами для обработки результатов проектной или исследовательской деятельности;

- навыками проектирования проблемных ситуаций и событий, способствующих развитию эмоционально-исследовательской мотивационной сферы учащихся;

- навыками самостоятельного проектирования и последующей реализации программ организации проведения учебных исследований;

- навыками планирования, осуществления и мониторинга исследовательского учебного эксперимента, как с помощью виртуальных (компьютерных) технологий так и с использованием школьного физического оборудования.

Реализация предлагаемой нами программы на тему «Подготовка учителя физики к научно-методической и проектно-исследовательской деятельности в условиях реализации ФГОС» предусматривает проведение лекционных и практических занятий, на которых с учителями проводятся тренинги, способствующие дальнейшему формированию и развитию их личностных характеристик, соответствующих навыков и компетенций.

По нашему мнению, наиболее оптимальным является включение в программу следующих трёх основных разделов:

- 1) Пропедевтика формирования универсальных учебных действий у учащихся в процессе проектно-исследовательской деятельности.

- 2) Организация проектно-исследовательской деятельности учащихся посредством проведения естественнонаучного эксперимента.

- 3) Формирование физических понятий у учащихся в процессе проектно-исследовательской деятельности.

При изучении первого раздела раскрываются теоретические аспекты проектно-исследовательской деятельности учащихся, а также методические основы организации проектно-исследовательской деятельности учащихся при изучении физики.

В рамках изучения второго раздела рассматривается организация проектно-исследовательской деятельности учащихся посредством проведения естественнонаучного эксперимента, при этом большое внимание уделяется компьютерному моделированию физических процессов.

Как показывает практика, на настоящий момент окружающий нас мир осваивается и изучается с помощью многообразных форм и методов исследований, среди которых ведущим является экспериментальный подход. Поэтому важным средством для

эффективного формирования естественнонаучных знаний по физике, является постановка и проведение физического эксперимента. Анализ методической литературы дает возможность выделить элементы сложившейся системы школьного физического эксперимента:

- 1) демонстрационные опыты и наблюдения,
- 2) фронтальные лабораторные работы,
- 3) физические практикумы.

Результаты педагогических исследований показывают, что одним из наиболее ярких и перспективных направлений применения современных информационных технологий в физическом образовании является использование на уроках и во внеурочное время компьютерного моделирования разнообразных физических явлений, закономерностей и процессов. Кроме того, процесс виртуального компьютерного моделирования для обучающихся увлекателен и поучителен, ведь его результат всегда интересный, а в ряде случаев и неожиданный.

В работах Е.З. Власовой, В.А. Красильниковой, Л.Н. Харченко и др., отмечается, что при создании физических компьютерных моделей и наблюдении их в действии, ребята знакомятся с рядом физических явлений, изучая их на качественном уровне, проводя небольшие исследования.

Известно, что компьютерные модели легко вписываются в структуру традиционного урока физики, при этом позволяя учителю демонстрировать на мониторе компьютера многочисленные физические явления и эффекты, способствуя внедрению новых, нетрадиционных видов учебной деятельности учащихся. Современные мультимедийные, печатные и экранные пособия, рационально сочетаясь с демонстрациями опытов, органически входят в общую систему учебного процесса.

Кроме вышеперечисленного, виртуальное моделирование наглядно иллюстрирует разнообразные физические эксперименты и природные явления, с точностью воспроизводит их тонкие детали, которые могут быть не замечены наблюдателем при проведении экспериментальных работ в условиях действительности. Итак, применение компьютерных моделей и виртуальных лабораторий предоставляет учителю физики уникальную возможность продемонстрировать и визуализировать с помощью упрощённой модели реальные природные физические процессы и явления. Кроме того, используя данный подход учитель может позитивно включать в рассмотрение ряд дополнительных моментов и факторов, которые имеют возможность понемногу усложнять модель, постепенно приближая её к реальности. Так же, как показывает практика обучения физике, компьютер позволяет моделировать ситуации, которые затруднительно экспериментально реализовать в условиях школьного кабинета физики, например, работу ядерной установки.

Неоспоримым моментом является тот факт, что работа учащихся с виртуальными лабораториями и компьютерными моделями чрезвычайно полезна, поскольку при этом ими самостоятельно могут быть воспроизведены многочисленные опыты и проведены небольшие экспериментальные исследования. Поэтому интерактивность открывает перед учащимися немалые познавательные возможности, делая их не только наблюдателями, но и активными экспериментаторами.

Понятно, что компьютерная виртуальная лаборатория не сможет заменить настоящую школьную физическую лабораторию. Однако при выполнении компьютерных лабораторных работ у обучающихся формируются компетенции, необходимые для проведения всех этапов реальных экспериментов (выбор условий проведения эксперимента, определение необходимого инструментария, параметров проведения опытов и т. д.). Все это превращает решение многих физических задач в микроисследование, стимулирует развитие творческого нестандартного мышления учащихся, повышает их мотивацию и интерес к физике.

В процессе реализации программы повышения квалификации учителей физики мы опирались на компьютерную программу компании «Физикон» «Открытая физика; версия 2.5» [5]. Наш выбор был обоснован тем, что компьютерный курс «Открытая физика; версия 2.5» прошёл сертификацию в Институте информатизации образования Министерства образования и науки Российской Федерации. Его содержание соответствует программе курса физики для общеобразовательных организаций РФ и рекомендован Министерством образования и науки РФ в качестве учебного пособия для средних школ. Данный курс является эффективным средством оптимизации и повышения интереса учащихся к физике. Он рекомендуется не только школьникам, но и учащимся техникумов, лицеев, колледжей, а также студентам

нефизических специальностей, лицам, самостоятельно изучающим физику и абитуриентам.

Структура учебного компьютерного курса «Открытая физика: версия 2.5» содержит в качестве отдельных модулей большое количество интерактивных компьютерных моделей, позволяющих наблюдать на мониторе компьютера симуляции физических опытов и экспериментов, множество видеозаписей натуральных демонстрационных экспериментов. Кроме этого, в данный курс включены звуковые пояснения в виде фрагментов лекций, читаемых научным руководителем проекта С.М. Козелом. Компьютерные модели, как элементы содержания курса, позволяют пользователю управлять поведением объектов на экране компьютера, изменять начальные условия экспериментов и проводить разнообразные физические опыты. Некоторые модели позволяют даже наблюдать на экране (параллельно с ходом эксперимента), построение графических зависимостей от времени ряда физических величин, описывающих эксперимент. Наиболее привлекательным данный курс позволяет сделать видеозаписи реальных экспериментов, что, в свою очередь, делает занятия более живыми и интересными.

Особо подчеркнём, что к каждой компьютерной модели и к каждому видеофрагменту приведены подробные пояснения, относящиеся к физическим закономерностям наблюдаемых экспериментов и явлений. Их можно не только прочитать на экране дисплея, но и распечатать (при необходимости), а также прослушать (при наличии звуковоспроизводящих устройств). Достоинством данного курса является то, что его модульный состав даёт возможность варьировать выбор компьютерных моделей и соответствующих экспериментов. Это позволяет создавать открытые образовательные продукты для сети Internet и дистанционного образования. В дальнейшем учитель может сам менять содержание курса, в зависимости от поставленных перед занятием целей, создавать собственные пояснения и задания к компьютерным моделям, сохраняя начальные условия запланированных демонстрационных опытов, вводить в курс новые экспериментальные учебные задачи и вопросы.

В третьем разделе программы повышения квалификации слушатели курсов знакомятся с методикой формирования физических понятий у учащихся в процессе проектно-исследовательской деятельности. Особое внимание обращается на усвоение физических понятий учащимися в процессе организации их учебной деятельности по исследованию механических явлений и закономерностей, тепловых явлений, электрических явлений. Эти элементы знаний, как показывает опыт педагогической работы, имеют значительный потенциал для реализации проектно-исследовательской деятельности школьников при обучении физике.

В результате освоения программы учителя физики должны знать основные этапы, методы и способы формирования понятий при изучении различных разделов школьного курса физики и уметь включать учащихся в проектно-исследовательскую деятельность при их формировании на различных ступенях изучения физики.

Как показывает анализ психолого-педагогической и методической литературы [2; 3; 4], формирование понятий можно осуществлять различными способами: демонстрационный эксперимент, эвристическая беседа, фронтальный опыт для анализа результатов исследования, дидактические материалы и т. д. Но поскольку формирование понятий происходит в ходе проектного исследования, то в этот процесс формирования должны быть включены элементы исследовательской деятельности. Исходя из такого предположения, мы избрали методический подход, основанный на теории и практике формирования у школьников научных понятий в процессе обучения А.В. Усовой [2], и практике формирования знаний о физических величинах в процессе решения задач В.И. Земцовой [3]. Существенной стороной данного подхода является идея подготовки школьников к непрерывному образованию путем развития у них интереса к учебно-исследовательской деятельности, логического мышления, способности самостоятельно работать и делать необходимые выводы. Реше-

ние задач при этом обеспечивает проверку усвоения учащимися сущности и значения формируемых физических понятий.

Понятие является сложной логической и гносеологической категорией. По мнению А. В. Усовой, понятие как элемент знания (о структурных уровнях организации материи, явлениях, свойствах тел и величинах, их характеризующих, о методах научного исследования и т. д.) является такой формой отражения действительности, которая «раскрывает сущность вещей, внутреннее, коренные, определяющие свойства предметов, их внутреннюю противоречивую природу» [3, с. 12]. Выявить главное, существенное в классе объектов, отражаемых в сознании с помощью данного понятия, можно с помощью системы вопросов в определенной логической последовательности. Такая система вопросов была названа А. В. Усовой обобщенными планами исследования основных классов понятий. «Такие планы представляют собой одну из форм теоретического обобщения и выполняют роль ориентировочной основы действия (ООД) третьего типа, на важное значение которой в обучении неоднократно указывали в своих работах П.Я. Гальперин и Н.Ф. Талызина» [там же, с. 110]. Эти планы служат ориентировочной основой не только для учащихся в процессе самостоятельной работы над материалом, но и помогают учителю выделить главные мысли, идеи при объяснении нового материала, определить последовательность его изложения, провести диагностику усвоения учебных знаний.

Взяв за основу обобщенные планы, В.И. Земцова применила их для формирования знаний о физических величинах (являющихся понятиями) с помощью системы специально подобранных задач, отражающих логику изучения физической величины по обобщенному плану её изучения (см. [3, с. 110]). Введение величины и формулировка её определения проводится в процессе решения экспериментальной ситуативной задачи, которая указывает на существенные признаки вводимой физической величины и одновременно раскрывает её значение. Несущественные признаки выявляются также в ходе решения учебных физических задач различных типов [2, с. 3].

Процесс формирования понятий включает следующие этапы [3, с. 83 – 91]:

1. Чувственно-конкретное восприятие (решение учащимися ситуативной экспериментальной задачи под руководством учителя).
2. Выявление общих существенных свойств класса наблюдаемых объектов (анализ результатов решения, эвристическая беседа, формулировка выводов).
3. Абстрагирование (актуальность введения нового физического понятия).
4. Определение понятия (конструирование понятия учащимися, корректировка учителя).
5. Уточнение и закрепление в памяти существенных признаков понятия (варьирование исходных данных и полученных результатов при решении системы задач).
6. Установление связей данного понятия с другими понятиями (решение задач для выявления несущественных признаков величины, различие сходных понятий и др.).
7. Применение понятия в решении задач творческого характера (решение задач на предсказание хода явлений по заданным условиям, на предсказание изменения протекания явления по заданным условиям (соответствующие изменения указываются в условии задачи) и т.п.

Обобщенные планы изучения явлений, величин, законов, теорий, приборов, технологических процессов, разработанные А.В. Усовой приводятся во многих программах, учебных пособиях и методической литературе. В настоящее время в методических работах появились обобщенные планы изучения вещественного объекта, полевого объекта, модели вещественного объекта [4, с. 301 – 302]. Все вышеперечисленное позволило нам сделать вывод о возможности применения обобщенных планов изучения понятий и системы специально подобранных к ним учебных физических задач для формирования физических понятий в процессе исследовательской деятельности учащихся.

#### Библиографический список

1. Савенков А.И. *Психологические основы исследовательского подхода к обучению*: учебное пособие. Москва: «Ось-89», 2006.
2. Земцова В.И. *Формирование знаний о физических величинах в процессе решения задач (электродинамика)*: учебное пособие. Орск: Изд-во Орского пединститута, 1992.
3. Усова А.В. *Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения*. Москва: Педагогика, 1986.
4. *Теория и методика обучения физике в школе: Общие вопросы*: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. С.Е. Каменецкий, Н.С. Пурышева, Н.Е. Важеевская и др.; Под ред. С.Е. Каменецкого, Н.С. Пурышевой. Москва: Изд. центр «Академия», 2000.
5. *«Открытая физика: версия 2.5» под редакцией профессора МФТИ С.М. Козела*. Часть 1, 2.

## References

1. Savenkov A.I. *Psichologicheskie osnovy issledovatel'skogo podhoda k obucheniyu: uchebnoe posobie*. Moskva: «Os'-89», 2006.
2. Zemcova V.I. *Formirovanie znanij o fizicheskikh velichinah v processe resheniya zadach ('elektrodinamika): uchebnoe posobie*. Orsk: Izd-vo Orskogo pedinstituta, 1992.
3. Usova A.V. *Formirovanie u shkol'nikov nauchnykh ponyatij v processe obucheniya*. Moskva: Pedagogika, 1986.
4. *Teoriya i metodika obucheniya fizike v shkole: Obschie voprosy: uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij*. S.E. Kameneckij, N.S. Purysheva, N.E. Vazheevskaya i dr.; Pod red. S.E. Kameneckogo, N.S. Puryshevoj. Moskva: Izd. centr «Akademiya», 2000.
5. «Otkrytaya fizika: versiya 2.5» pod redakciej professora MFTI S.M. Kozela. Chast' 1, 2.

Статья поступила в редакцию 10.10.17

УДК 37.016:81

**Didrikh A.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),  
E-mail: anyarost@mail.ru

**Kochkineko A.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),  
E-mail: alenavk203@mail.ru

**GRAMMAR SPEAKING SKILLS FORMATION IN STUDENTS OF NONSPECIAL FACULTIES (ON THE GERMAN LANGUAGE MATERIAL).** The article studies a problem of grammar speaking skills formation in the course of "Foreign Language" at nonspecial faculties. The current practical objective of foreign language teaching is formulated by linguodidactics in terms of competences. Grammar speaking skills that have been at the core of the research analysis are a means of communicative competence formation. The knowledge of grammar rules is a basis for language proficiency. The organizing role is assigned to grammar that is necessary to the language learners for both oral statements formation (active grammar) and for foreign special texts understanding (passive grammar). The article analyzes the teaching specifics of basic syntactic structures of the German language system, the methodically correct presentation of which contribute to the grammar speaking skills formation in students.

**Key words:** grammar speaking skills, competency-based approach, nonspecial faculties, active / passive grammar, closed-in construction.

**A.B. Дидрих**, канд. филол. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,  
E-mail: anyarost@mail.ru

**A.B. Кочкинекова**, канд. филол. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,  
E-mail: alenavk203@mail.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕСПЕЦИАЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

Настоящая статья рассматривает проблему формирования грамматических навыков говорения в рамках курса «Иностранный язык» на неспециальных факультетах. В настоящее время практическая цель обучения иностранному языку формулируется лингводидактикой в терминах компетенций. Выступившие в центре исследовательского анализа грамматические навыки говорения являются средством формирования коммуникативной компетенции. Знание грамматических правил является базисом для владения языком. Организующая роль отводится грамматике, которая необходима обучаемым как для построения устных высказываний (активная грамматика), так и для понимания иноязычных специальных текстов (пассивная грамматика). В статье анализируются особенности обучения базовым синтаксическим структурам немецкой языковой системы, при методически корректной подаче которых у студентов формируются грамматические навыки говорения.

**Ключевые слова:** грамматические навыки говорения; компетентностный подход; языковая компетенция; неспециальные факультеты; активная/пассивная грамматика; рамочная конструкция.

Как известно, грамматика наряду со словарным и звуковым составом представляет собой материальную основу речи. В.Г. Как пишет о том, что грамматика является, во-первых, разделом языкознания, в котором изучаются закономерности изменения и сочетания слов, образующих осмысленные предложения или высказывания, а, во-вторых, грамматическим строем языка, т. е. системой действующих в языке правил [1]. Как правило, в процессе обучения языку акцент делается на второй аспект грамматики. Умение грамотно сочетать слова, изменять словосочетания в зависимости от того, что говорящий намеревается сказать в тот или иной момент, является одним из важнейших условий использования языка как средства общения. Овладение грамматикой изучаемого языка важно не только для формирования продуктивных умений в устной и письменной речи, но также и для понимания речи других людей в процессе аудирования и чтения. Недостаточный уровень грамматических навыков становится непреодолимым барьером на пути формирования не только языковой, но также речевой и социокультурной компетенций. Многие исследователи акцентируют необходимость формирования грамматических знаний для полноценного функционирования языка в речи. К примеру, известный методист П. Ур отмечает, что «нет сомнений в том, что эксплицитное или имплицитное знание грамматических правил является базисом для владения языком» [2, с. 4].

Это позволяет говорить о том, что грамматике, являющейся одной из сторон иностранного языка, в частности, немецкого, принадлежит организующая роль. При помощи грамматических

структур становится возможным выражение самых разнообразных мыслей. Обучаемым она необходима для построения устных высказываний (активная грамматика) и для понимания иноязычных текстов по специальности (пассивная грамматика), что является одним из аспектов языковой компетенции. Объектом исследования в данной статье является активная грамматика, которая необходима для формирования грамматических навыков у студентов неспециальных факультетов.

В парадигме иностранных языков германской группы грамматический строй немецкого языка рассматривается как достаточно сложное явление. В связи с этим его изучение студентами неспециальных факультетов должно строиться с учетом данных трудностей, а также индивидуальных способностей обучающихся. Подобные трудности обусловлены, прежде всего, отсутствием у студентов мотивации и интереса к иностранным языкам, отсутствием активной практики речи, отсутствием необходимых наклонностей. Такие условия обучения диктуют применение особого подхода, который позволил бы нейтрализовать сформировавшиеся негативные тенденции для формирования коммуникативной компетентности студента.

В этой связи основополагающим моментом представляется рассмотрение грамматики как системного объекта, в котором актуализация информации осуществляется с помощью так называемой «рамочной конструкции», согласно которой все элементы в предложении занимают строго фиксированное место.

Как известно, в основе немецкой ментальности лежит культурный феномен, заключенный в концепт «Ordnung» —

«Vorschrifts- und Ordnungsethos» («порядок» – «этика инструкции и порядка») [3, с. 115], что свидетельствует о немецком пристрастии к правилам и строгому порядку. Для немцев невозможность «разобраться» в своих делах, мыслях, чувствах, потребностях является трудно воспринимаемым фактором. По словам Т.С. Медведевой, концепт «Ordnung» охватывает все сферы жизни немецкого общества [4].

Грамматическая составляющая немецкого языка также определена данным культурологическим концептом «Ordnung», который позволяет усвоить одну модель и заполнять её актуальными в той или иной ситуации лексемами, что является очень важным при отсутствии иноязычной среды. Навыки говорения при этом формируются через использование языковых структур по аналогии. Таким образом, под иноязычной коммуникативной компетентностью выпускника неязыкового вуза следует понимать умение вступать в коммуникацию, используя в речи усвоенную языковую структуру, наполняя её вариативным содержанием. Так, Л.М. Владимирская отмечает, что актуализация предикативной модели «Ich bin ... / Ich habe ...» «Er ist ... / Er hat ...» делает возможным построение целого ряда высказываний с помощью дополнительного компонента, используемого в функции объекта предложения. К этому компоненту Л.М. Владимирская относит различные языковые средства, входящие в состав лексико-семантического поля «человек и его окружение» [5]. Данная модель содержит подлежащее, сказуемое и объект / именную часть сказуемого. На практических занятиях по немецкому языку, особенно на начальном этапе обучения, следует использовать тренировочные упражнения, активизирующие данную модель, так как это является достаточно эффективным методом при формировании грамматической компетентности студентов. Следует обратить особое внимание на глаголы-связки *sein* и *haben*, поскольку они могут заменить целый ряд значимых глаголов, что упрощает студентам-нелингвистам задачу, если они не знают или не могут вспомнить тот или иной глагол. В частности, упомянутая модель, основанная на методе смысловых сопоставлений, представляется необходимой при прохождении темы «Meine Familie und ich», когда обучающиеся рассказывают о себе и членах своей семьи, например:

«Ich bin ...» / «Ich habe ...»:

➤ Ich bin Student / Studentin / Anton / Sportler.

➤ Ich habe eine Mutter / einen Vater / ein Haus; Geschwister.

«Er ist ...» / «Er hat ...»:

➤ Meine Mutter ist Ärztin/ Lehrerin / Journalistin / Kindergärtnerin.

➤ Mein Bruder hat eine Ehefrau / ein Auto / einen Sohn / Freunde).

Глагол *sein* может быть использован, например, вместо следующих глаголов

➤ machen: Sie macht Sport = Sie ist Sportlerin

➤ stammen: Ich stamme aus Moskau = Ich bin aus Moskau

➤ lernen: Mein Bruder lernt in der Schule = Mein Bruder ist Schüler

➤ studieren: Ich studiere an der Akademie = Ich bin Student

Глагол *haben* может быть использован, например, вместо глагола *bestehen*:

➤ Meine Familie besteht aus 4 Personen = Meine Familie hat 4 Personen.

Подобные трансформации позволяют студентам неязыковых факультетов без проблем выразить свои мысли, избежать большого количества ошибок, а значит, быть адекватно понятым, в результате чего реализуется ситуация успеха, поскольку коммуникация состоялась.

Следует отметить, что склонение немецких имен прилагательных (сильное, слабое, смешанное) также вызывает у студентов-нелингвистов достаточно большие трудности. Основная сложность заключается в отсутствии для него какой-либо определённой формулы. В данном случае также может помочь метод трансформации. В качестве примера можно привести замену согласованного определения на предикативный компонент сказуемого:

➤ Wir haben heute kaltes Wetter = Das Wetter heute ist kalt.

➤ Meine Oma wohnt in einem vierstöckigen Haus = Ihr Haus ist vierstöckig.

➤ Ich habe eine große Familie = Meine Familie ist groß.

➤ Sie hat einen neuen Mantel an = Ihr Mantel ist neu.

Данные трансформации помогают устранить трудность формирования языковой компетенции, а также помогают сохранить смысл высказывания и избежать зазубривания грамматического

материала, позволяя студенту быть более свободным в выражении своих мыслей на неродном ему языке.

Еще одной возможностью успешного формирования коммуникативной компетентности студентов-нелингвистов относится работа над диалогической речью, которая предполагает активное использование вопросов и ответов. Л.М. Владимирская отмечает, что введение лексических единиц по различным темам необходимо осуществлять в условиях коммуникативной реализации [5]. Вопросительное предложение, так же, как и утвердительное / отрицательное, имеет строгую структуру, которая распространяется на предложения с вопросительным словом и без него. Глагол в обоих случаях стоит на втором месте, например:

Вопросительное предложение с вопросительным словом:

➤ Wann beginnt der Unterricht? (Der Unterricht beginnt um 8.30)

➤ Was machen Sie in der Freizeit? (Ich sehe fern in der Freizeit)

➤ Was ist dein Hobby? (Mein Hobby ist Lesen)

➤ Was studierst du? (Ich studiere Deutsch)

Вопросительное предложение без вопросительного слова:

➤ Arbeiten Sie als Manager? (Ja, ich arbeite als Manager)

➤ Reisen Sie gern? (Ja, ich reise gern)

➤ Studieren Sie Französisch? (Nein, ich studiere Deutsch)

Вопросительное предложение без вопросительного слова ограничивает количество ответов, которые может дать говорящий, так как ответное высказывание строится в зависимости от запрашиваемой информации. Ответное высказывание при вопросительном предложении без вопросительного слова начинается со слов *Ja* или *Nein*, которых в разговорной речи вполне достаточно для ответа. Однако учебный процесс предполагает полный ответ на вопрос, поскольку активизация языкового материала является неотъемлемой его частью. Благодаря подобной подаче материала, предполагающей частое повторение однотипных действий, студенты учатся автоматизировано использовать готовую грамматическую структуру в речи.

С точки зрения синтаксиса при изучении немецкого языка определённую трудность у студентов неязыковых специальностей также представляет порядок слов в придаточном предложении, когда сказуемое необходимо ставить в конец предложения, особенно если оно состоит из двух или более глаголов. Если в письменной речи студенты справляются со сложноподчиненными предложениями более успешно, поскольку имеют возможность вернуться к написанному и проверить место сказуемого в предложении, то при составлении устного высказывания место сказуемого достаточно часто определяется неправильно. В этой связи существенную помощь также могут оказать трансформации, когда одно сложноподчиненное предложение заменяется сложносочиненным либо двумя простыми предложениями, например:

➤ Ich studiere Deutsch, weil ich mich für deutsche Literatur und Kunst interessiere = Ich studiere Deutsch, denn ich interessiere mich für deutsche Literatur und Kunst.

➤ Sie kam in ihre Heimatstadt, die sich sehr verändert hatte. = Sie kam in ihre Heimatstadt. Sie hatte sich sehr verändert.

➤ Auf dem Spielplatz sah ich einen Jungen, der in unserem Haus wohnt. = Auf dem Spielplatz sah ich einen Jungen. Er wohnt in unserem Haus.

Подобное упрощение синтаксической структуры немецкого предложения помогает студенту более успешно формулировать свои мысли, делая при этом меньше ошибок на порядок слов, поскольку с порядком слов простого предложения – прямым и обратным – обучающиеся знакомятся еще на начальном этапе обучения немецкому языку. Все это способствует тому, что студенты неязыковых факультетов, являясь адекватно понятыми слушающими, чувствуют себя более уверенно, что способствует созданию ситуации успеха на каждом занятии и, следовательно, повышению мотивации.

Подводя итог проведённому исследованию, следует обратить внимание на то, что обучение и формирование грамматических навыков немецкого языка характеризуется как деятельность. Все этапы деятельности по овладению грамматическими навыками, такие, как зрительное восприятие, узнавание в тексте, затем в речи, а также осознанное употребление в ситуациях общения являются одинаково важными. Этап, о котором идет речь, можно назвать цепочкой действий, или операций, которые направлены на обучение грамматическим навыкам немецкого языка. Этот уровень деятельности именуется операционным. Для обучения грамматическим навыкам немецкого языка необхо-

дим также контроль или самоконтроль за тем, насколько основательно у студентов сформировались предусмотренные учебной программой базовые грамматические навыки, какие пробелы в знаниях существуют и каким образом можно заполнить подобного рода пробелы. В данном случае речь идет уже об оценочном уровне, включающим в себя контроль и самоконтроль. Важно не только то, каким путем осуществляется выработка грамматических навыков, но и в какой именно последовательности [6]. В самом процессе формирования грамматических навыков и их усвоения развиваются мышление, память, воображение студен-

тов. При методически корректной подаче грамматических явлений наблюдается повышение интереса к изучаемому языку, даже среди студентов неспециальных факультетов и институтов высших учебных заведений.

Таким образом, грамматические навыки являются важным компонентом языковой компетенции студентов неязыковых факультетов и институтов и занимают довольно значимое место в процессе достижения основной цели коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам – способности к коммуникации на изучаемом языке.

#### Библиографический список

1. Гак В.Г. *Теоретическая грамматика французского языка*. Москва: Добросвет, 2000.
2. Ur P. *Grammar Practice Activities. A practical guide for teachers*. New York: Cambridge University Press, 1999.
3. Вежицкая А. *Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики*. Москва: Языки славянской культуры, 2001. Язык. Семиотика. Культура. Малая серия.
4. Медведева Т.С. *Ключевые концепты немецкой лингвокультуры*: монография. М.В. Опарин, Д.И. Медведева; под ред. Т.И. Зелениной. Ижевск: Издательство «Удмуртский университет», 2011.
5. Владимирская Л.М. *Немецкая грамматика и иноязычная компетентность студентов-нелингвистов. Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики*. Барнаул: Изд-во Алтайской академии экономики и права, 2010, 4: 14 – 20.
6. Копрева Л.Г. Проблема формирования грамматических навыков английского языка. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2011; 1-2: 149 – 152.

#### References

1. Gak V.G. *Teoreticheskaya grammatika francuzskogo yazyka*. Moskva: Dobrosvet, 2000.
2. Ur P. *Grammar Practice Activities. A practical guide for teachers*. New York: Cambridge University Press, 1999.
3. Vezhickaya A. *Sopostavlenie kul'tur cherez posredstvo leksiki i pragmatiki*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2001. Yazyk. Semiotika. Kul'tura. Malaya seriya.
4. Medvedeva T.S. *Klyuchevye koncepty nemeckoj lingvokul'tury*: monografiya. M.V. Oparin, D.I. Medvedeva; pod red. T.I. Zeleninoy. Izhevsk: Izdatel'stvo «Udmurtskij universitet», 2011.
5. Vladimirskaia L.M. *Nemeckaya grammatika i inoyazychnaya kompetentnost' studentov-nelingvistov. Aktual'nye problemy lingvistiki i lingvodidaktiki*. Barnaul: Izd-vo Altajskoj akademii `ekonomiki i prava, 2010, 4: 14 – 20.
6. Kopreva L.G. Problema formirovaniya grammaticheskikh navykov anglijskogo yazyka. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2011; 1-2: 149 – 152.

Статья поступила в редакцию 27.09.17

УДК 373.2 + 37.013.42

**Sazonova N.P.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: natik46@yandex.ru

**Koltygina E.V.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Health Knowledge and BJD, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: koltena@mail.ru

**Novikova N.V.**, senior tutor, MBDOU № 40, the head of methodical Association of senior preschool teachers of Zheleznodorozhnyi district (Barnaul, Russia), E-mail: nata.nov@mail.ru

**INTERACTIVE FORMS OF SUPPORTING THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF YOUNG SPECIALISTS OF PRE-SCHOOL EDUCATION IN MODERN SOCIO-PEDAGOGICAL SPHERE.** The article reveals a problem of improving the professional development of young specialists of preschool education at the stage of their formation and self-development in pedagogical activities in preschool educational organizations. The authors presents the development of one of the most effective, interactive forms of teachers interaction – moderator Playground “Pre-school education – the territory of starts”. The site focuses on forming a professional community of young professionals and students learning in joint activity to design mechanisms for “starts” of all participants of educational process in modern preschool institution. The researchers develop a scenario of the platform that can be reproduced in case of following the basic terms and technologies of the phased organization of the activities of the participants by specially trained moderators. The results of the playground activity are the gaining by young specialists the experience of the development of a joint socio-pedagogical projects, the motivation for the further development and participation in professional communities, knowledge and skills improvement in the socio-pedagogical designing sphere of preschool education. The ability to see and formulate the starting points of children, parents and teachers forms the variability of thinking, pedagogical optimism, the predictive abilities of the person. The developed scenario is realized during the organization of methodical association of senior teachers of preschool educational institutions of the Zheleznodorozhnyi district of Barnaul: “Active forms of organization of methodical work in preschool” on the basis of MBDOU “Kindergarten №40” generally developing form. The article defines the potential risks associated with the holding of such sites, and the options proposed for their prevention and overcoming. The presented scenario will get further practice of realization as part of the International forum “Young Teacher: the Formula for Success”, held at the Altai State Pedagogical University, Barnaul, Altai Krai.

**Key words:** support, professional development, interactive methods, forum, young specialist, pre-school teacher.

**Н.П. Сазонова**, канд. пед. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: natik46@yandex.ru

**Е.В. Колтыгина**, канд. психол. наук, доц. каф. медицинских знаний и БЖД Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: koltena@mail.ru

**Н.В. Новикова**, ст. восп. МБДОУ № 40, руководитель методического объединения старших воспитателей дошкольных учреждений Железнодорожного района, г. Барнаул, E-mail: nata.nov@mail.ru

## ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СРЕДЕ

В статье раскрывается проблема совершенствования процесса профессионального развития молодых специалистов в области дошкольного образования на этапе их становления и саморазвития в педагогической деятельности в дошкольных образовательных организациях. Авторами представлена разработка одной из действенных, интерактивных форм взаимодействия педагогов – модераторская площадка «Дошкольное образование – территория стартов». Площадка направлена на формирование профессионального сообщества молодых специалистов, учащих в совместной деятельности конструировать механизмы для «стартов» всех участников образовательного процесса в современном дошкольном учреждении. Разработан сценарий проведения площадки, который может быть воспроизводим при соблюдении основных условий и технологии поэтапной организации деятельности участников взаимодействия специально подготовленными модераторами. Результатом деятельности площадки становятся: накопление молодыми специалистами опыта разработки коллективных социально-педагогических проектов, мотивация дальнейшего развития и участия в профессиональных сообществах, совершенствования знаний, умений в области социально-педагогического проектирования в системе дошкольного образования. Умение видеть и формулировать стартовые возможности детей, родителей и самих педагогов формирует вариативность мышления, педагогический оптимизм, прогностические способности личности. Разработанный сценарий реализован в ходе организации методического объединения старших воспитателей дошкольных образовательных учреждений Железнодорожного района города Барнаула: «Активные формы организации методической работы в ДОУ» на базе МБДОУ «Детский сад № 40» общеразвивающего вида. В статье сформулированы возможные риски при проведении такого рода площадок, предложены варианты их профилактики и преодоления. Представленный сценарий получит дальнейшую практику реализации в рамках Междугородного форума «Молодой учитель: формула успеха», проводимый на базе Алтайского государственного педагогического университета г. Барнаула Алтайского края.

**Ключевые слова:** сопровождение, профессиональное развитие, интерактивные методы, форум, молодой специалист, педагог дошкольного образования.

Система современного образования находится на этапе постоянных трансформаций. Происходит изменение концепции современного образования на всех его ступенях, разрабатываются новые образовательные стандарты, меняются позиции по отношению к организации, технологиям, условиям педагогической деятельности. В этой связи, динамичным должен быть и педагог в этой системе, обладающий комплексом общекультурных, общепрофессиональных и специальных профессиональных компетенций, а так же ценностно относящийся к деятельности и участникам образовательного процесса. Такая динамичность невозможна без повышения квалификации, участия в различных формах взаимодействия в педагогическом сообществе. Непрерывность в освоении профессионально-значимых знаний, умений, готовностей, опыта обуславливает актуальность постоянного развития, выхода за рамки узкого индивидуального профессионального сознания [1; 2; 3].

На наш взгляд, ведущим в развитии педагогических кадров может считаться тезис о том, что необходимо дать специалисту ключ к познанию действительности, а так же систему готовностей выполнять ключевые виды профессиональной деятельности, грамотно планировать и оценивать процесс своего становления в профессии, формировать у него установку на дальнейшее совершенствование и самоизменение [4].

Наиболее «незащищенной» категорией педагогов в профессиональной среде являются молодые специалисты, находящиеся на первоначальном этапе адаптации, становления в профессии, на этапе приобретения индивидуального стиля, собственного «Я», идентификации себя с другими участниками образования. Изучение потребностей молодых педагогов на этапе вхождения в профессию связаны, прежде всего, с необходимостью внедрения сформированных компетенций в образовательную деятельность, с ориентацией специалистов в новой образовательной среде, с необходимостью включаться в профессиональное взаимодействие с участниками педагогического процесса.

Одним из вариантов решения задач адаптации и развития молодых специалистов, формирования резерва квалифицированных педагогических кадров является проведение целевых форумов, объединяющих молодежь различных регионов в обсуждении и решении современных проблем образования. Такой тип взаимодействия позволяет расширить профессиональный круг общения, овладеть опытом участия в новых формах деятельности, совершенствовать свои компетенции. Социально-эмоциональный эффект таких форм определяется приобретением уверенности в своем выборе, преодолением тревожности, возможных кризисов, связанных с адаптационным периодом вхождения в профессию.

Форум является интерактивной формой сопровождения молодых специалистов, который может комплексно и эффективно решать задачи становления и развития молодых специалистов.

Разнонаправленные площадки дают возможность участникам выбирать поле своей активности и приложения собственного опыта, ориентируясь на сферу собственных интересов и возможностей.

Одной из эффективных форм организации взаимодействия педагогов дошкольного образования может быть модераторская площадка «Дошкольное образование – территория стартов». Целью площадки выступает формирование профессионального сообщества молодых специалистов, которые в совместной деятельности учатся конструировать механизмы для «стартов» всех участников образовательного процесса в современном дошкольном учреждении. В таком режиме участники получают опыт решения стратегических и тактических задач развития разных направлений дошкольного образования на основе совокупного научно-теоретического и практического опыта коллег.

Деятельность площадки строится как структурированное заседание, включающее внутри себя комплекс из нескольких последовательно применяемых форм внутри одной сложной коллективной темы: «Дошкольное образование – территория стартов для детей, родителей и педагогов». Внутри технология проведения включает поэтапную реализацию следующих форм взаимодействия: нетворкинг, подгрупповой мозговой штурм, презентация мини-проектов, с последующим отбором лучших решений выявленной проблемы, оформление и итоговая презентация проекта как продукта деятельности площадки перед всеми участниками форума.

Работа участников организуется модераторами, в их состав должен входить теоретик – представитель науки и практик – опытный, но молодой методист в области дошкольного образования [5]. Представитель молодого поколения руководителей ДОУ, как модератор демонстрирует участникам возможные горизонты развития и карьерного роста, способствует формированию уверенности в собственных силах. Модераторы создают условия для работы площадки, обеспечивают организационную оболочку деятельности её участников, регулируют регламент проведения этапов работы, дозированно помогают в разработке подгрупповых проектов, стимулируют к активной деятельности всех педагогов, подводят итоги, помогают в подготовке итогового продукта к представлению всех участников площадок форума.

Для создания организационной основы площадки необходимо предварительное изучение опыта дошкольных учреждений – предполагаемых участников форума и конкретной площадки. С этой целью на этапе предварительной регистрации участники заполняют анкету, констатирующую:

- приоритетные направления деятельности;
- используемые современные технологии работы с участниками образовательного процесса в ДОУ;
- инновации, внедряемые в практику деятельности с детьми и родителями;

- затруднения, возникающие в профессиональной деятельности молодого специалиста и возможные их причины;
- взаимодействие с социальными партнерами в образовательной деятельности в дошкольном учреждении;
- опыт участия специалистов в конкурсах, форумах и др. профессиональных мероприятиях и объединениях.

Предварительная информация об участниках площадки дает представление модератором о её составе, возможностях, направлениях работы и необходимых зонах развития, которые необходимо обеспечить в рамках мероприятия для повышения их уровня профессионализма и мотивации дальнейшего участия в педагогических сообществах разного уровня. Отдаленным результатом работы таких форумов и площадок может стать формирование профессионального сообщества молодых специалистов края, объединений разных регионов в целях совместного решения задач развития дошкольного образования, повышения его качества.

Непосредственная деятельность площадки «Дошкольное образование – территория стартов» включает последовательность трех основных этапов.

1 этап – вводно-подготовительный, его длительность 10 – 15 мин. На этом этапе участники распределяются на подгруппы с помощью цветных фишек. Модераторами оглашаются цели и задачи площадки, основные направления работы, обозначаются этапы и регламент продвижений к итоговой цели – к разработке групповых проектов, отражающих вариант решения проблемы по выбранному направлению деятельности в области дошкольного образования. Направления для обсуждения определяются модераторами заранее на основе проведенного анкетирования и тех приоритетных направлений и затруднений, которые обнаружили результаты опроса потенциальных участников.

Вводный этап завершается знакомством и мотивацией участников на совместную деятельность с помощью метода «Открытой книги», где каждый на отдельной странице книги формулирует свои цели и ожидания от работы на площадке. Такой метод помогает молодым специалистам развивать способность концентрироваться на собственном внутреннем «Я», озвучивать свои чувства, формулировать цели предстоящей деятельности, соотносить полученные и ожидаемые результаты.

2 этап – основной этап (60 мин.) предполагает реализацию поставленных общих и индивидуальных целей взаимодействия. Он включает в себя этапы создания проектов, их презентацию и обсуждение, коллегиальный выбор проекта (-ов) для представления всем участникам форума. Участники создают групповые проекты, представляющие вариант организации деятельности в дошкольном учреждении по выбранному направлению. Каждый проект должен включать продуманные «старты» развития детей, родителей, педагогов как участников образовательного процесса

в дошкольном учреждении. Старт – это то, что дается на первой ступени дошкольного образования, и поэтому каждый фрагмент педагогической деятельности должен быть направлен на их предоставление каждому участнику образовательного процесса.

В процессе разработки проекта педагогам раздаются опорные блок-схемы для создания проекта и памятки, синтезирующие знания о педагогическом проектировании, помогающие качественно справиться с заданием, актуализировать данную информацию, представить продукт коллективной проектной деятельности.

По итогам совместной деятельности каждая подгруппа представляет свой визуализированный проект, поясняет его цели, преимущества, основное содержание и предполагаемые результаты.

Аудитория голосует за один или несколько наиболее продуктивных и понравившихся проектов для презентации на итоговом мероприятии для всех участников форума. Выбранный проект дорабатывается всеми участниками для дальнейшей презентации.

3 этап – итоговый (40 мин.) направлен на подведение индивидуальных и коллективных итогов деятельности площадки. Участники вновь возвращаются к «Открытой книге», соотносят ожидаемые и полученные результаты, схематично отражают на своих фишках эмоции от происходящего. Так же на этом этапе закладывается время для личного общения, обмена контактами, фотографирования, что «работает» на расширение круга общения молодых специалистов, помогает им включиться или создать свое профессиональное сообщество, не ограниченное территориальными рамками.

Результат деятельности площадки закладывается модераторами в двух полях: во-первых – это решение локальной проблемы в виде проектирования эффективного варианта педагогической деятельности в ДОУ; а так же совершенствование знаний и умений в области социально-педагогического проектирования в системе дошкольного образования. Во-вторых – это отдаленный результат как накопление молодыми специалистами опыта разработки коллективных совместных социально-педагогических проектов, мотивация дальнейшего развития и участия в профессиональных сообществах.

Любое мероприятие имеет целый ряд возможных рисков, определяющих сложности проведения и причины неуспеха запланированной деятельности. Такие риски могут быть прогнозируемы и организаторам важно профилировать наиболее реальные из них. В таблице 1 представим возможные риски работы такой площадки.

Профилактическая работа по прогнозированию и определению путей преодоления рисков позволяет организаторам продумать возможные проблемы организационного, содержательного,

Таблица 1

Риски процесса и результата работы площадки  
«Дошкольное образование – территория стартов»

Риски в реализации технологии	Пути преодоления рисков
Недостаточное количество участников	Своевременное дистанционное и непосредственное информирование специалистов ДОУ. Личностное содержательное взаимодействие с потенциальными (зарегистрированными) участниками форума. Функционирование сайта с актуальной информацией о форуме.
Теоретическая и практическая неподготовленность участников к обсуждению обозначенных на форуме проблем.	Изучение передового опыта потенциальных участников форума (анкетирование). Информирование о программе форума. Предварительная конкретизация проблем для коллективного обсуждения. Предварительная работа по комплектованию материалов для работы в рамках форума («накопительные папки» с опытом работы).
Низкий уровень активности в ходе мероприятия	Использование методов активизации деятельности. Включение модераторов в коллективную деятельность. Использование бонусов, поощрений (сертификат, благодарность за активное участие)
Участники не овладели технологией социально-педагогического проектирования (не справились с разработкой проекта).	Раздача информационного буклета с описанием этапов социально-педагогического проектирования «Проектная деятельность в ДОУ». Предоставление списка литературы по данному направлению для самообразования. Предоставление возможности консультации с модераторами.
Нехватка времени для подготовки итоговой презентации продукта площадки.	Наличие и соблюдение регламента деятельности. Достаточное количество компьютеров для работы участников в подгруппах. Наличие заготовки (каркаса) для оформления итоговых материалов.

методического плана, а также быть более «чувствительными» к изменениям и отклонениям, происходящим на любом этапе подготовки и непосредственной работы площадки интерактивного уровня.

Таким образом, представленная интерактивная форма сопровождения профессионального развития и саморазвития молодых педагогов дошкольного образования выполняет целый

комплекс профессионально-значимых задач близкого и отдаленного порядка. Она даёт возможность собирать и формировать профессиональные сообщества, которые совместными усилиями могут продуцировать дальнейшие линии развития образования. В ходе таких мероприятий может быть выявлен кадровый резерв, определены дальнейшие перспективы развития сопровождения специалистов в регионах.

#### Библиографический список

1. Балакирева Э.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального становления педагога. *Человек и образование*. 2005; 3: 12 – 16.
2. Коновалова И.В. Профессиональная адаптация молодых педагогов *Справочник старшего воспитателя*. 2009; 11: 24.
3. Колтыгина Е.В., Журавлев В.Ю. Психолого-педагогические проблемы организации физкультурно-оздоровительных занятий в дошкольных образовательных учреждениях. *Вестник Алтайского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки*. 2015; 23: 80 – 84.
4. Поданева Т.В., Сазонова Н.П. Сопровождение профессионального развития будущих специалистов дошкольной образовательной организации в высшей школе. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2016; 1-4: 56 – 60.
5. Новикова Н.В. Роль воспитателя в преодолении агрессивного поведения детей *Дошкольное воспитание*. 2013; 5: 101 – 109.

#### References

1. Balakireva E.V. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'nogo stanovleniya pedagoga. *Chelovek i obrazovanie*. 2005; 3: 12 – 16.
2. Konovalova I.V. Professional'naya adaptatsiya molodyh pedagogov *Spravochnik starshego vospitatelya*. 2009; 11: 24.
3. Koltygina E.V., Zhuravlev V.Yu. Psihologo-pedagogicheskie problemy organizatsii fizkul'turno-ozdorovitel'nyh zanyatij v doskol'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah. *Vestnik Altajskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2015; 23: 80 – 84.
4. Podaneva T.V., Sazonova N.P. Soprovozhdenie professional'nogo razvitiya buduschih specialistov doskol'noj obrazovatel'noj organizatsii v vysshej shkole. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*. 2016; 1-4: 56 – 60.
5. Novikova N.V. Rol' vospitatelya v preodolenii agressivnogo povedeniya detej *Doshkol'noe vospitanie*. 2013; 5: 101 – 109.

Статья поступила в редакцию 20.09.17

УДК 371

**Ikhlam Darawsheh**, postgraduate, Tiraspol State University, Pedagogy Faculty (Chisinau, Moldavia); teacher (Israel),  
E-mail: jsirota1976@gmail

**BEHAVIOR OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS.** This article describes the analysis of the recorded classroom behavior of superior teachers in transaction with pupils. The problem was to discover how the teaching method and style affected pupil personality development and educational progress. Eight hypotheses are tested, using 21 teachers of fourth- and sixth-graders of high socio-economic background. There is a significant relationship between the placement of a child in a superior classroom and subsequent self-esteem, academic achievement, and creative thinking. Height of self-concept is related to socially integrative, learner supportive teacher behavior. Predictions of superior reading and mathematical achievement taught by academically oriented teachers and higher self-concepts in classrooms with counselor-type teachers were unsupported. Superior pupil originality with creative teachers was unsupported. High degree of private communication with pupils yields high self-esteem. Little support was given to the predicted relationships with democratic teacher behavior. Sequential analyses of teacher transaction types of children are recommended.

**Key words:** behavior, self-esteem, supportive and safe learning of challenging behavior, new teacher with different types of behaviors with pupils.

**Ахлам Дарадже**, аспирант педагогического факультета, Тираспольский государственный университет, г. Кишинёв, Молдавия; учитель начальной школы Эвен Сина Араба, Израиль, E-mail: jsirota1976@gmail

## АНАЛИЗ ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В данной статье описан анализ поведения учащихся и преподавателей в процессе их взаимодействия. В процессе проведенного исследования изучалось влияние стиля преподавания, а так же уровня класса (продвинутого, среднего и т. д.) на развитие личности учащегося и показанные ими учебные результаты. В результате исследования была выявлена взаимосвязь между помещением ребёнка в продвинутый класс и последующей самооценкой, академическими достижениями и творческим мышлением. Было установлено, что уровень развития Я-концепции учащихся был связан с социально-интегративным аспектом – ориентированным поведением учителя. Высокая степень личного общения учителя с учениками способствовала формированию у учащихся высокой самооценки. Рекомендован последующий анализ влияния характера взаимоотношений учителя с детьми на их последующее развитие.

**Ключевые слова:** поведение, самооценка, поддерживающее и безопасное обучение, учителя с различными типами взаимодействия с учениками.

Pre-task: For help with reining in difficult behavior, the New Teacher Survival Guide tapped the expertise of behavior management expert Bill Rogers, author of *Behavior Management: A Whole-School*

Approach. He has identified five especially tricky classroom personalities and devised strategies for handling them. Use these strategies to maintain better control and establish a calmer, more productive atmosphere for you and all your students.

The Chatterbox – What can you do about the student who distracts others with nonstop talking?

Methods and means to deal with the behavior of students Give a positive direction or reminder, followed by “thanks.” For example,

“Emma, Lisa, facing this way and quiet, thanks!” The key, says Rogers, is to focus on the desired behavior rather than the misbehavior. And using “thanks” rather than “please,” even when correcting, communicates your expectation that the students will comply, he adds.

Try a strategic pause. A pause communicates the expectation that students look toward you, listen, and subsequently respond. Even if you call a misbehaving student's name, Keep the focus on the primary issue by knowing how to redirect. Frequently, students who are singled out will argue or sulk, which is secondary to the primary issue of their disruptive talking. “Don't get drawn into these secondary issues,” Rogers cautions. You can briefly acknowledge the student's feelings, then quickly shift focus back to the primary issue.. You'll

need to know this stuff," responds the teacher, redirecting the focus to continuing the lesson.

Planning :The Boycotter – Sometimes students simply refuse to do their work, pulling teachers into a power struggle.

If this happens:

- Give students a choice – with consequences attached. For example, "If you choose not to do the work now, you will need to do it during free time." Rogers explains that using the word "choose" or "choice" is important because students need to understand that they have control over how they behave. Their behavior is their responsibility.

- Provide take-up time. This refers to the time students have to respond to corrective discipline. If you turn briefly to respond to another student or survey the room, this gives the student a chance to save face while complying, and it eliminates a prolonged confrontation.

- Start with tactical ignoring. Keep the focus on the lesson, or on acknowledging and reinforcing students who follow the rules and ask for help at appropriate times. For example, while you are conferring with one student, ignore the student who is interrupting and asking you to look at his paper right now. When he sits down and waits quietly (maybe after a reminder), go to him enthusiastically, reinforcing his improved behavior.

- Give students alternatives. An established routines such as, "Ask three before you ask me," works in many situations, Rogers suggests. In other words, students should ask three peers before seeking your help. Encourage students to help each other, turning to you for help only as a last resort.

Public elementary schools are having quite a time addressing behavior issues within the school and classrooms. It is the responsibility of elementary schools to ensure students are provided a comfortable and safe learning experience in an elementary classroom. This responsibility may be best achieved by utilizing specific research-based effective practices for classroom behavior management.

Research has found that one of the most effective strategies for ensuring positive behavior is consciously and intentionally teaching students about the daily routines of the classroom and about what expected behavior looks like. Intentional teaching about routines and expected behavior has the potential to significantly eliminate the majority of challenging behaviors in an elementary school.

Practice: This article conducted to see if afternoon breaks would decrease off-task behaviors for a class of fourth grade students. The purpose was to see if students would stay better focused and exhibit fewer off-task behaviors if allowed to have short motor breaks in the afternoon. The motor breaks included yoga poses involving gross motor movements. The results of the study demonstrate that incorporating motor breaks into the afternoon routine significantly decreased the students' off-task behaviors. The results also demonstrate how the students' perceptions of their abilities to focus and remain on-task in the afternoons increased due to the motor breaks.

The implementation of motor breaks was successful in decreasing students' off-task behaviors.

Public elementary schools are having quite a time addressing behavior issues within the school and classrooms. It is the responsibility of elementary schools to ensure students are provided a comfortable and safe learning experience in an elementary classroom. This responsibility may be best achieved by utilizing specific research-based effective practices for classroom behavior management.

The Elementary School Student Code of Conduct is in effect from the time a student arrives at the bus stop and boards the bus at the beginning of the day until the student gets off the bus and leaves the bus stop at the end of the day and at all times when students are participating in school-sponsored activities.

Practical applicant.

1. Parental/guardian involvement and cooperation is vital in the discipline process.

#### Библиографический список

1. Альберто А.П., & Траутман А.С. *Прикладной анализ поведения учителей*. Энглвуд Клифс, Нью-Джерси: Меррилл/Прентис-хол, 1995; 4-е изд.
2. Буллок Л.М., Двускатная А.Р. *Обеспечение совместной работы для детей, молодежи, семей, школ и общин*. В.А. Рестон: Совет по делам детей с поведенческими расстройствами и Институт Чесапика, 1997.
3. Дуранд В.М. *Функциональный анализ и функциональный анализ. Модификация поведения для исключительных детей и молодежи*. Бостон: Издатели Андовер Медицинское, 1993.
4. Пирс Д.У., & Epling В.Ф. *Что произошло с анализом в прикладном анализе поведения?* 1980. Available at: [www.doug-johnson.com/.../developing-ethical-behaviors](http://www.doug-johnson.com/.../developing-ethical-behaviors)

#### References

1. Alberto P.A., & Troutman A.C. *Applied behavior analysis for teachers* (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Merrill/Prentice-Hal, 1995.

2. The elementary discipline procedures will apply and be consistently enforced at all elementary schools. At the same time, the School Board realizes the uniqueness of each building and recognizes that there may be individual building and classroom procedures to implement and supplement these District procedures.

3. All elementary staff and parents/guardians will work together to correct the misbehavior of the student and to maintain a written record of incidents of serious misbehavior.

4. Measures to correct misbehavior will depend upon the nature of the behavior, the frequency, and the willingness of the student to correct the undesirable behavior. The use of these measures is intended to encourage acceptable behavior. Corrective action will normally begin at a minimal level and proceed to more serious action.

#### B. Behavior Expectations

1. The following rules will apply at all elementary schools:

- a. Students will show respect and courtesy to other people at all times.
- b. Students will show respect for property inside and outside the buildings.
- c. Students will behave in a manner that does not endanger themselves or others.

2. When unacceptable behavior cannot be readily corrected by the classroom teacher, the child's parents/guardians will be informed of the problem by the teacher or the principal and requested to participate in solving the problem.

There are times when a student may be out of control and needs to regain control. In these situations, a student needs to go to a specific place or location that will get them away from the situation causing the behavior. They need to calm down and get control of them self once again. Establishing a place in the elementary school classroom called the Think Spot or the Safe Spot is a good strategy to pull the student away from the antecedent to their behavior and let them get control.

#### Sensory Processing Disorder

These children can be disruptive in the classroom because they are unable to keep pace with daily lessons. They might walk around or talk at inappropriate times, and their special needs divert the teacher's attention from the set program. Children with this disorder find it difficult to organize and make sense of the sensory information that their brain receives from the world around them. Normal activities can seem confusing and overwhelming to them. They often have problems learning and prefer not to play with classmates during recess.

#### Aggressive Students

Aggressive behavior is a serious problem and is disruptive to a supportive and safe learning environment. Physical aggression can be violent, even between young students, and on or both pupils might get hurt. Aggression between pupils in the classroom or playground disrupts all other activities and negatively affects teachers and other students. Apart from the initial disruption, the after-effects of physical fighting remain with sensitive pupils and interfere with their school day.

Behavior problems at school interfere with lessons and disturb other students. Behavior problems often overwhelm teachers, particularly novices, and some consider this to represent the most difficult aspect of a teacher's work day. Children who exhibit behavior problems invariably require extra attention, which places strain on teachers and slows the pace at which lessons are offered and completed [1 – 4].

When students with disabilities exhibit challenging or disruptive behavior, it may be time to conduct a functional behavior analysis to find out what may be triggering the behavior, when, and why. Using information from , team can develop a behavior intervention plan to support the student in school.

2. Bullock L.M., & Gable, R.A. (Eds.) Making collaboration work for children, youth, families, schools, and communities. Reston, VA: Council for Children with Behavioral Disorders & Chesapeake Institut, 1997.
3. Durand V.M. (1993). Functional assessment and functional analysis. In M. D. Smith (Ed.). Behavior modification for exceptional children and youth. Boston: Andover Medical Publishers, 1993.
4. Pierce W.D., & Epling W.F. What happened to the analysis in applied behavior analysis? 1980. Available at: [www.doug-johnson.com/.../developing-ethical-behaviors](http://www.doug-johnson.com/.../developing-ethical-behaviors)

Статья поступила в редакцию 07.09.17

УДК 376.2

**Berezhnaya O.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social Pedagogy and Interdisciplinary Connections, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: [olga\\_beregnaya@bk.ru](mailto:olga_beregnaya@bk.ru)

**Pryadko N.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), deputy director of rehabilitation, GBUSO "Stavropol RC", Stavropol Rehabilitation Center for Children and Adolescents with Disabilities (Stavropol, Russia), E-mail: [n1705@yandex.ru](mailto:n1705@yandex.ru)

**THE WORK WITH PARENTS IN THE FORMATION OF SOCIAL SKILLS IN CHILDREN WITH DISABILITIES.** The article discusses a particularly important aspect of the work with parents in formation of social skills of children with special needs. The basic directions of work of specialists are discussed. The paper reveals the main problems arising during teaching children with disabilities: self-help skills and possible ways of their solution. The task of specialists is to help children gain independence and autonomy in everyday life. The formation of self-help skills in children with disabilities do not occur spontaneously. The authors conclude that to solve the problem of teaching a child social skills, these skills are to be shaped at an early age. It is noted that the significant role belongs to the parents. The work with parents is a meaningful activity of specialists, as most of the time the child is at home, where parents can work systematically on forming his social skills.

**Key words:** social skills, children with disabilities, ways of correction, work with parents.

**О.В. Бережная**, канд. пед. наук, доц. каф. специальной педагогики и предметных методик, ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: [olga\\_beregnaya@bk.ru](mailto:olga_beregnaya@bk.ru)

**Н.А. Прядко**, канд. пед. наук, зам. дир. по реабилитации, ГБУСО «Ставропольский РЦ», г. Ставрополь, E-mail: [n1705@yandex.ru](mailto:n1705@yandex.ru)

## РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В статье рассматривается особо важный аспект работы с родителями по формированию социально-бытовых навыков детей с особенностями развития. Представлены основные направления работы специалистов. Раскрыты основные проблемы, возникающие во время обучения детей с ОВЗ навыкам самообслуживания и возможные пути их решения. Авторы делают выводы о том, что решать задачи по обучению ребёнка социально-бытовым умениям, навыкам необходимо с раннего возраста. Существенная роль в этом вопросе принадлежит родителям. Работа с родителями представляет значимое направление деятельности специалистов, так как большую часть времени ребёнок находится дома, где родители могут вести систематическую работу по формированию социально-бытовых умений и навыков.

**Ключевые слова:** социально-бытовые навыки, дети с ограниченными возможностями здоровья, пути коррекции, работа с родителями.

Формирование социально-бытовых умений и навыков у детей с особенностями развития является для них и их родителей жизненной необходимостью. Задача специалистов – помочь детям приобрести независимость и самостоятельность в повседневной жизни.

У детей с ограниченными возможностями здоровья формирование навыков самообслуживания не происходит самопроизвольно. Обучение таким навыкам составляет целое направление работы специалистов и родителей, учитывающее возможности ребёнка на данный момент и ориентирующее на ближайшие задачи. Только через подражание, усвоение образца, навыки у таких детей не формируются, во всяком случае, полностью. Причин может быть много: различные нарушения движения, слухового и зрительного восприятия, особенности эмоционально-волевой сферы, низкий уровень развития функций программирования и контроля, нарушения интеллектуального развития.

Решать задачи по обучению ребёнка социально-бытовым умениям, навыкам необходимо с раннего возраста. Существенная роль в этом вопросе принадлежит родителям. Работа по формированию социально-бытовых навыков будет эффективной, если выстроится последовательность: **родитель занимается дома, а педагог осуществляет работу в условиях прохождения реабилитационных мероприятий, контролирует и дает рекомендации для освоения более сложных шагов.**

В условиях специализированного учреждения работа с родителями строится по нескольким направлениям.

1. Создание заинтересованности у родителей: беседы о том, почему мы большое внимание уделяем формированию навыков самообслуживания; обсуждение изменений в поведении,

самовосприятия ребёнка во время обучения; сравнение и оценка умений ребёнка на начальном этапе, в середине и в конце обучения (с привлечением видеоматериалов);

2. Обсуждение содержательной стороны понятия «навыки самообслуживания», необходимости специальной работы в этом направлении, знакомство родителей с системой занятий.

3. Определение вместе с родителями следующего шага в формировании навыка, инструктирование по отработке дома данного шага;

4. Практическое занятие в присутствии родителей по обучению ребёнка данному навыку;

5. Обсуждение с родителями проблем и трудностей, возникающих при формировании навыков. Оценка успешного продвижения на примере конкретного ребёнка. Поиск индивидуального пути формирования навыка у каждого ребёнка путем побуждения творческой активности родителей (например, рассказ об удачно найденном способе обучения ребёнка с множественными нарушениями развития).

**Основные проблемы, возникающие во время обучения навыкам самообслуживания и возможные пути их решения.**

**Низкая мотивация родителей**, позиция полной опеки, сложившийся стереотип отношений. Родителям проще все делать самим, и они не видят смысла в обучении навыкам самообслуживания; особенно у детей с серьёзными нарушениями двигательной и познавательной сферы.

**Пути коррекции:** постоянная обратная связь с родителями, обмен информацией о достижениях ребёнка. Проведение совместных с родителями занятий, когда педагог отрабатывает с ребёнком конкретный навык в присутствии родителей, а через несколько занятий место педагога занимает родитель.

Обсуждение с родителями методов обучения детей навыкам самообслуживания. Совместный поиск различных приспособлений, помогающих успешному обучению навыку.

#### Низкая мотивация ребёнка.

**Пути коррекции:** создание мотива и его постоянное подкрепление: «Как только вытрешь стол, пойдём на улицу пускать пузыри» или «Выбирай быстрее стол и т. д. и пойдём пускать пузыри». Педагог ставит перед ребёнком задачу и терпеливо ждет, когда ребёнок будет её решать, побуждая к действию словами и жестами.

**Поведенческие проблемы,** связанные с нежеланием ребёнка подчиняться общим правилам (пора уходить домой, а ребёнок уходить не хочет, демонстрирует негативное поведение) или со сложившимся стереотипом поведения (у ребёнка нет двигательных ограничений, но ложку в руки не берет, предпочитает, чтобы его по-прежнему кормила мама).

**Пути коррекции:** построение чётких границ: пространственных – в комнате социально-бытовой адаптации занимаемся, а побегать можно на улице;

Отработка навыков в другой ситуации, изменение стереотипа (обучение есть ложкой вне дома: походы в гости, групповые выезды). Это дает возможность ребёнку наблюдать за тем, как едят другие дети, включается механизм подражания.

#### Предъявление в семье к ребёнку разных требований по вопросу обучения навыкам.

**Пути коррекции:** ознакомление всех членов семьи с тем, какой шаг отрабатывает сейчас ребёнок, какой вид помощи ему необходим, какие действия ребёнок уже может совершать самостоятельно (педагог консультирует родителей).

#### Трудности, связанные с нарушением двигательной сферы (проблемы удержания позы, координации, нарушений мелкой моторики и т. д.).

**Пути коррекции:** педагог вместе с врачом ЛФК подбирает для ребёнка правильную позу, консультирует родителей по вопросу выбора необходимых ребёнку средств технической реабилитации (вертикализаторы, коляски, наклонные доски, а также выбор специальной посуды и приспособлений).

Также полезны родителям некоторые рекомендации по формированию социально-бытовых навыков при приготовлении и приеме пищи в домашних условиях

Первые представления о продуктах ребёнок с особыми возможностями получает в семье. Поэтому родителям необходимо обратить внимание ребёнка на следующие моменты: вкус, запах, внешний вид, свойства (мягкий, твердый) продуктов.

1. Постарайтесь выяснить у ребёнка знание свойств продукта при помощи вопросов. Например: после того как ребёнок попробовал сахар на вкус, спросить у него: «Какой сахар на вкус?». Если ребёнок затрудняется или не знает ответа, то родитель называет правильный ответ (сахар сладкий).

2. Учите ребёнка описывать продукты. Например: «Какой апельсин по форме? По цвету? По вкусу?». При этом желатель-

но, чтобы ребёнок видел эти продукты (овощи и фрукты). *Неговорящие или плохоговорящие дети могут осуществлять описание продукта, пользуясь табличками с записями названий, изображениями, мимикой, жестами.*

3. Для усвоения и закрепления знаний, можно использовать и такое занятие. На листочке, в случайном порядке напишите слова, описывающие свойства продукта. Ребёнок должен, получив задание, описать какой-либо продукт, подчеркнуть те слова, которые характеризуют его. Например, даны слова: круглый, зеленый, сладкий, красный, треугольный, соленый, кислый, маленький и др. Яблоко – сладкое, красное.

4. Учите ребёнка описывать продукты самостоятельно, без зрительной опоры, по представлению. Перед тем, как пойти за продуктами в магазин, попросите ребёнка рассказать о свойствах продуктов (вкусное, красное яблоко; сладкий сахар; горькая соль; кислый лимон).

5. Покажите картинку и попросите ребёнка назвать нарицательный продукт (это могут быть молочные продукты, хлебобулочные изделия, овощи, фрукты и т. д.).

Обобщение знаний у ребёнка о продуктах можно производить при помощи дидактических игр:

- «Посмотри и запомни». Родитель предлагает посмотреть ребёнку на стол и запомнить расположенные там продукты. Потом ребёнок отворачивается от стола и называет продукты, которые он запомнил.

- «Чего не стало?». На столе находятся натуральные продукты, либо картинки с их изображением. Ребёнок отворачивается или закрывает глаза. Родитель убирает один – два продукта. Ребёнок открывает глаза и называет то, чего не стало на столе.

- «Что изменилось?». Исходная ситуация та же, что и в предыдущей игре. Но, когда ребёнок закрывает глаза, родитель меняет продукты местами или добавляет один – два продукта. Ребёнок открывает глаза, и говорит, какие произошли изменения.

- «Кто больше назовет» (или запишет) продуктов?

- «Волшебный мешочек»:

а) Ребёнок рассматривает и называет продукты, которые лежат на столе (овощи, фрукты, хлебобулочные изделия, конфеты и др.). Затем эти продукты помещаются в мешочек. Опуская руку в мешочек, ребёнок по очереди отгадывает, определяя на ощупь, по одному продукту из «волшебного мешочка».

б) Предложите ребёнку найти среди продуктов в «волшебном мешочке» заданный продукт (например: «Достань морковь», «Найди и достань из мешка сушку»).

в) Родитель, опустив руку в мешок и нащупав один из продуктов, рассказывает ребёнку о нем. Описанный продукт достается, если ребёнок узнает его по описанию.

Таким образом, работа с родителями представляет значимое направление деятельности специалистов, так как большую часть времени ребёнок находится дома, где родители могут вести систематическую работу по формированию социально-бытовых умений и навыков.

#### Библиографический список

1. Дедюхина Г.В., Худенко Е.Д., Кириллова Е.В., Шаховская С.И., Марунова Л.А. *Основы организации воспитания и реабилитации детей-инвалидов 0-4 лет со сложной структурой дефекта*. Выпуск первый. 2008: 26 – 30, 38, 59.
2. Лильин Е.Т., Доскин В.А. *Детская реабилитология*: учебное пособие. Москва, 2008: 7 – 16, 211 – 233.
3. Нэнси Р. Финни. *Ребёнок с церебральным параличом. Помощь. Уход. Развитие*. Москва, 2005.
4. *Особый ребёнок: учимся с самостоятельности вместе*. Методическое пособие. Ставрополь, 2013.
5. *Особый ребёнок. Проблемы и решения*. Под редакцией Е.Т. Лильина. Москва, 2002.
6. Худенко Е.Д., Марунова Л.А., Любимова М.Н. *Открой окно в мир!* Москва, 2007: 9 – 12.

#### References

1. Dedyuhina G.V., Hudenko E.D., Kirillova E.V., Shahovskaya S.I., Marunova L.A. *Osnovy organizatsii vospitaniya i rehabilitatsii detej-invalidov 0-4 let so slozhnoy strukturoy defekta*. Vypusk pervyj. 2008: 26 – 30, 38, 59.
2. Lil'in E.T., Doskin V.A. *Detskaya rehabilitologiya*: uchebnoe posobie. Moskva, 2008: 7 – 16, 211 – 233.
3. N'ensi R. Finni. *Rebenok s cerebral'nym paralichom. Pomoshch'. Uhod. Razvitiye*. Moskva, 2005.
4. *Osobyj rebenok: uchimsya samostoyatel'nosti vmeste*. Metodicheskoe posobie. Stavropol', 2013.
5. *Osobyj rebenok. Problemy i resheniya*. Pod redakciej E.T. Lil'ina. Moskva, 2002.
6. Hudenko E.D., Marunova L.A., Lyubimova M.N. *Otkroy okno v mir!* Moskva, 2007: 9 – 12.

Статья поступила в редакцию 07.10.17

УДК 614

**Vodianova M.A.**, Cand. of Sciences (Biology), Head of Laboratory of Soil Hygiene, Centre for Strategic Planning, Russian Ministry of Health (Moscow, Russia), E-mail: lab.pochva@mail.ru

**Donerian L.G.**, Cand. of Sciences (Biology), leading researcher, Laboratory of Soil Hygiene, Centre for Strategic Planning, Russian Ministry of Health (Moscow, Russia), E-mail: dlgs54@mail.ru

**Kriatov I.A.**, Cand. of Sciences (Medicine), leading researcher, Laboratory of Soil Hygiene, Centre for Strategic Planning, Russian Ministry of Health (Moscow, Russia), E-mail: iga-krytov@yandex.ru  
**Ushakova O.V.**, Cand. of Sciences (Medicine), leading researcher, Laboratory of Soil Hygiene, Centre for Strategic Planning, Russian Ministry of Health (Moscow, Russia), E-mail: olga\_zementova@mail.ru  
**Evseeva I.S.**, Cand. of Sciences (Medicine), senior researcher, Laboratory of Soil Hygiene, Centre for Strategic Planning, Russian Ministry of Health (Moscow, Russia), E-mail: eis@list.ru  
**Sbitnev A.V.**, junior researcher, Laboratory of Soil Hygiene, Centre for Strategic Planning, Russian Ministry of Health (Moscow, Russia), E-mail: asb21@yandex.ru  
**Antropova N.S.**, junior researcher, Laboratory of Soil Hygiene, Centre for Strategic Planning, Russian Ministry of Health (Moscow, Russia), E-mail: natalia.antropova94@gmail.com  
**Peskova M.E.**, junior researcher, Laboratory of Soil Hygiene, Centre for Strategic Planning, Russian Ministry of Health (Moscow, Russia), E-mail: mary.peskova@mail.ru

**CITY AS THE ENVIRONMENT AND INFLUENCE INFRASTRUCTURE ON POPULATION HEALTH.** The article deals with the problem of studying the state of environmental objects, including the quality of the city's soils. The results of the evaluation of soil samples in Moscow according to priority indicators are presented. Because of the conducted studies, it is established that a number of methodological approaches need to be reviewed and updated. Particular attention is paid to the factors that affect the health of the population in the urban environment, as well as the importance of preserving the "light" city and the planet as a whole. It was noted that environmental education and the availability of scientific information to the public could favorably affect the state of the urban environment, and, consequently, the health of the population. One of the tasks of the human ecology, as a science, is the problem of adapting the inhabitants to their habitat in the city.

**Key words:** soil, city, ecology, health, stress, landscaping.

**М.А. Водянова**, канд. биол. наук, зав. лабораторией гигиены почвы Федерального государственного бюджетного учреждения «Центр стратегического планирования и управления медико-биологическими рисками здоровью» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Москва, E-mail: lab.pochva@mail.ru  
**Л.Г. Донерьян**, канд. биол. наук, вед. науч. сотр. лаборатории гигиены почвы Федерального государственного бюджетного учреждения «Центр стратегического планирования и управления медико-биологическими рисками здоровью» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Москва, E-mail: dlq54@mail.ru  
**И.А. Крятов**, канд. мед. наук, вед. науч. сотр. лаборатории гигиены почвы Федерального государственного бюджетного учреждения «Центр стратегического планирования и управления медико-биологическими рисками здоровью» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Москва, E-mail: iga-krytov@yandex.ru  
**О.В. Ушакова**, канд. мед. наук, вед. науч. сотр. лаборатории гигиены почвы Федерального государственного бюджетного учреждения «Центр стратегического планирования и управления медико-биологическими рисками здоровью» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Москва, E-mail: olga\_zementova@mail.ru  
**И.С. Евсеева**, канд. мед. наук, ст. науч. сотр. лаборатории гигиены почвы Федерального государственного бюджетного учреждения «Центр стратегического планирования и управления медико-биологическими рисками здоровью» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Москва, E-mail: eis@list.ru  
**А.В. Сбитнев**, мл. науч. сотр. лаборатории гигиены почвы Федерального государственного бюджетного учреждения «Центр стратегического планирования и управления медико-биологическими рисками здоровью» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Москва, E-mail: asb21@yandex.ru  
**Н.С. Антропова**, мл. науч. сотр. лаборатории гигиены почвы Федерального государственного бюджетного учреждения «Центр стратегического планирования и управления медико-биологическими рисками здоровью» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Москва, E-mail: natalia.antropova94@gmail.com  
**М.Е. Пескова**, мл. науч. сотр. лаборатории гигиены почвы Федерального государственного бюджетного учреждения «Центр стратегического планирования и управления медико-биологическими рисками здоровью» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Москва, E-mail: mary.peskova@mail.ru

## ГОРОД КАК СРЕДА ОБИТАНИЯ И ВЛИЯНИЯ НА ЗДОРОВЬЕ НАСЕЛЕНИЯ

В данной статье рассматривается проблема изучения состояния объектов окружающей среды, в том числе – качества почв города. Представлены результаты оценки проб почв г. Москвы по приоритетным показателям. На основе проведенных исследований установлено, что ряд методических подходов необходимо пересмотреть и актуализировать. Особое внимание уделено факторам, влияющим на здоровье населения в условиях городской среды, а также поставлен вопрос о важности сохранения «легких» города и планеты в целом. Отмечено, что экологическое образование и доступность научной информации широкой общественности может благоприятно отразиться на состоянии городской среды, а, следовательно, и на здоровье населения. Одной из задач экологии человека, как науки, является проблема адаптации жителей к их среде обитания в городе.

**Ключевые слова:** почва, город, экология, здоровье, стресс, озеленение.

Население городов испытывает постоянный экологический прессинг со стороны антропогенных факторов изменяющих окружающую среду. Увеличивающийся уровень заболеваемости среди жителей разного возраста свидетельствует об ухудшении комфортности жизни. На здоровье населения влияет множество аспектов, сопряженных с разнообразной инфраструктурой города.

В соответствии с нормативными документами, территорию для развития городов необходимо выбирать с учетом возможности её рационального функционального использования на основе сравнения вариантов архитектурно-планировочных решений, технико-экономических, санитарно-гигиенических показателей, топливно-энергетических, водных, территориальных ресурсов, состояния окружающей природной среды с учетом прогноза из-

менения на перспективу природных и других условий. При этом необходимо учитывать предельно допустимые нагрузки на окружающую природную среду на основе определения её потенциальных возможностей, режима рационального использования территориальных и природных ресурсов в целях обеспечения наиболее благоприятных условий жизни населения, недопущения разрушения естественных экологических систем и необратимых изменений в окружающей природной среде. Площадь озелененной территории микрорайона (квартала) многоквартирной застройки жилой зоны (без учёта участков общеобразовательных и дошкольных образовательных организаций) должна составлять не менее 25% площади территории квартала [1]. Парковые зоны, скверы и цветники необходимы населению города не только как источник кислорода, но и как источник эмоциональ-

ных и эстетических контактов. Ухудшение эстетического состояния города уже также можно отнести к экологическим факторам. В рамках экологического воспитания населения современных городов необходимы новые подходы, новые знания, новая система ценностей, которые нужно создавать и воспитывать с детства. Задача педагогов, как нам кажется, доносить до молодых поколений конкретные факты и результаты исследований ученых различных специальностей естественно-научного направления: экологов, биологов, почвоведов, медиков. Одной из задач такой науки как экология человека является проблема адаптации жителей к их среде обитания в городе. Результатом совместной деятельности ученых и педагогов должно стать воспитание экологической культуры каждого жителя города в интересах его жизни и жизни его потомков.

По официальным данным Департамента природопользования и охраны окружающей среды города Москвы, опубликованных на сайте организации, в почвенном покрове города преобладают урбаноземы – почвы с нарушенным строением профиля, несогласованным залеганием горизонтов, наличием антропогенных горизонтов с высокой степенью загрязнения тяжелыми металлами и органическими веществами, строительного и бытового мусора. Мощность антропогенно-преобразованной толщи составляет от нескольких сантиметров до одного и более метра. Отмечено снижение мощности прогумусированной части почв до 2 – 4 см. Озеленённость таких городских почв характеризуется как средняя и высокая и превышает 40%, оставаясь стабильной в сравнении с предыдущими годами. Качество зеленых насаждений в городских условиях, в изрядной степени, определяется состоянием почвенного покрова. Запечатанность почвенного покрова остаётся высокой и достигает 90% в центральной части города. Среднее значение запечатанности городских почв составляет 58,6%. Минимальный процент запечатанности около 2% характерен для территорий парков, скверов и лесных массивов [2].

Незапечатанные почвы являются местом произрастания зеленых насаждений, как в лесопарковых, так и в жилых зонах, поэтому именно они во многом определяют качество городской среды, а, следовательно, и здоровье населения. Объектом наших исследований явились почвы одной из функциональных зон города Москвы – зон жилой застройки.

Оценка уровня химического загрязнения почв, как индикатора неблагоприятного воздействия на здоровье населения, проводится по показателям, разработанным при сопряженных геохимических и гигиенических исследованиях окружающей среды городов с действующими источниками загрязнения. Такими показателями являются: *коэффициент концентрации химического вещества ( $K_c$ )* и *суммарный показатель загрязнения ( $Z_c$ )* [3], при расчете которых используются фактические уровни загрязнения приоритетными поллютантами, определенных санитарным законодательством [4]. К таким загрязнителям относятся: тяжелые металлы (свинец, кадмий, цинк, медь, никель, мышьяк, ртуть), 3,4 – бензапирен, нефтепродукты и др. Известно, что состав и количество тяжелых металлов, определяемых в почвенном покрове городов, начинает сказываться на биологических свойствах почв при величинах в 5-6 раз превышающих ПДК [5].

Существует 4 категории загрязнения почв, которым соответствуют величины  $Z_c$ , а также показатели здоровья населения в очагах загрязнения [3]: 1) допустимая категория ( $Z_c$  менее 16) – наиболее низкий уровень заболеваемости детей, и минимальная частота встречаемости функциональных отклонений; 2) умеренно опасная категория ( $Z_c$  от 6 до 32) – увеличение общей заболеваемости; 3) опасная категория ( $Z_c$  от 32 до 128) – увеличение общей заболеваемости, числа часто болеющих детей, детей с хроническими заболеваниями, нарушениями функционального состояния сердечно-сосудистой системы; 4) чрезвычайно опасная категория ( $Z_c$  более 128) – увеличение заболеваемости детского населения, нарушение репродуктивной функции женщин (увеличение токсикозов беременности, числа преждевременных родов, мертворождаемости, гипотрофии новорожденных).

Исследование почв жилой застройки г. Москвы позволяет ранжировать их по суммарному показателю загрязнения следующим образом: из 112 отобранных и изученных образцов 26 проб соответствуют категории «допустимая», 37 – «умеренно опасная», 46 – «опасная», 1 – «чрезвычайно опасная». «Допустимая» категория загрязнения почв встречается во всех административных округах г. Москвы, кроме ЦАО. «Умеренно опасная» категория загрязнения почв встречается во всех административных округах г. Москвы, кроме СЗАО, в котором, в свою очередь, не

обнаружены другие категории загрязнения почв. ЮВАО следует отнести к наиболее неблагоприятному округу по количеству проб почв, отнесенных к категориям «умеренно опасная» и «опасная». При этом в ЦАО была обнаружена одна проба категории «чрезвычайно опасная».

Кроме того, установлено, что различные категории загрязнения проб почвы встречаются во всех функциональных зонах г. Москвы. При этом в функциональных зонах «детские учреждения», «дороги», «жилые зоны» и «парки» преобладает категория загрязнения «опасная». Опасность проб почвы, отобранных в жилой зоне, по данным химического анализа обусловлена различным набором химических загрязнителей и их уровней [6]. Таким образом, население находится в постоянной зоне риска – как уже было сказано выше, происходит увеличение общей заболеваемости, числа часто болеющих детей, детей с хроническими заболеваниями, нарушениями функционального состояния сердечно-сосудистой системы.

В свою очередь, корректность отбора и анализа проб почв усложняется тем, что городские почвы характеризуются наличием насыпных, намывных и захороненных грунтов; включением строительного и бытового мусора в верхних горизонтах; ростом профиля вверх за счет привнесения различных материалов и напыления [7]. В результате измененные варианты природных почв сочетают ненарушенную нижнюю часть профиля и антропогенно-нарушенные верхние слои. Кроме того, завозимые в целях рекультивации и благоустройства искусственные почвогрунты, также участвуют в создании верхних слоев городских почв. В результате пестрота и гетерогенность урбаноземов значительно превосходит таковую природных почв. Существующая техника отбора проб почв, в этом случае, может стать причиной искажения фактических уровней загрязненности грунтов. Несмотря на усовершенствование издаваемых методов по отбору проб почв, грунтов и отходов, методология отбора принципиально не меняется, а предлагаемая классификация для грунтов усложняет интерпретацию данных. Необходимо провести адаптацию методики отбора проб почв для урбанизированных территорий. Возможно, что точки отбора должны находиться на более близком расстоянии друг к другу. Также в нормативной документации по оценке качества почв не нашли отражения эко-токсикологические показатели оценки, которые применяются для установления класса опасности отходов. Так, например, нами в исследованиях были изучены образцы проб почвы на фитотоксичность, которая наиболее ярко проявилась в пробах с выявленным превышением ПДК по валовой форме мышьяка, что подтвердилось в последствии при проведении биотестирования.

В гигиенической практике пробы почвы отбираются и анализируются в разные сезоны года: весна-осень, для выявления динамических изменений проводится ежегодный мониторинг. На основании получаемых данных появляется возможность рационально подходить к благоустройству территории – подбираются оптимальные условия рекультивации почв. Однако, учитывая непрекращающуюся нагрузку на почвы от автотранспорта, уровни загрязнения почв тяжелыми металлами и другими поллютантами сохраняются в концентрациях средних величин. Поэтому может производиться замена почв, и подсыпка искусственно создаваемых грунтов, к которым предъявляются отдельные требования. Высаживаемые кустарники и деревья, в таких случаях, испытывают стресс, поэтому в жестких условиях городской среды используют кадочное озеленение.

Следует отметить, что официальные данные по состоянию и качеству почв и грунтов также, как и других объектов окружающей среды, как правило, публикуются в Государственных докладах Роспотребнадзора и других структур, однако население, чаще всего, ориентировано на средства массовой информации. В последнее время информации становится больше, однако сведений о мерах по профилактике и мерах по предотвращению различных заболеваний, связанных с негативным воздействием вредных факторов окружающей среды на здоровье населения, по-прежнему нет для широкой аудитории.

Таким образом, изучение состояния объектов окружающей среды, в том числе качества почв города, является актуальной задачей. Многие методические подходы необходимо пересмотреть и актуализировать. Задача сохранения «легких» города и планеты в целом требует комплексного подхода в решении. Экологическое образование и доступность научной информации широкой общественности может благоприятно отразиться на состоянии городской среды, а, следовательно, и на здоровье населения.

## Библиографический список

1. СП 42.13330.2016. Свод правил. Градостроительство. Планировка и застройка городских и сельских поселений. Urban development. Urban and rural planning and development. Актуализированная редакция СНиП 2.07.01-89\*.
2. Департамент природопользования и охраны окружающей среды города Москвы. Available at: [http://www.dpioos.ru/eco/ru/condition\\_soil](http://www.dpioos.ru/eco/ru/condition_soil) (03.10.2017 г.).
3. МУ 2.1.7.730-99. Методические указания. Гигиеническая оценка качества почвы населенных мест. Утв. Главным государственным санитарным врачом Российской Федерации Г.Г. Онищенко 7 февраля 1999 г., дата введения 05.04.99. Минздрав России. Москва: с. 38.
4. СанПиН 2.1.7.1287-03. Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы «Санитарно-эпидемиологические требования к качеству почвы». Утверждены Главным государственным санитарным врачом Российской Федерации 16 апреля 2003 г., с 15 июня 2003 г. с изменениями по Постановлению Главного государственного санитарного врача РФ от 25 апреля 2007 г. № 20 Об утверждении СанПиН 2.1.7.2197-07.
5. Добровольский Г.В., Строганова М.Н., Прокофьева Т.В. и др. Почва, город, экология. Москва: Фонд «За экономическую грамотность», 1997.
6. Отчёт о научно-исследовательской работе. Научное обоснование и разработка методического обеспечения эколого-гигиенической оценки качества почв урбанизированных территорий (промежуточный). УДК 614.76.08 (-201). № гос. регистрации 115072870023. Москва, 2017: с. 100.
7. Водянова М.А., Крятов И.А., Донерьян Л.Г., Евсеева И.С., Ушаков Д.И., Сбитнев А.В. Эколого-гигиеническая оценка качества почв урбанизированных территорий. Гигиена и санитария. 2016; 95 (10): 913 – 916.

## References

1. SP 42.13330.2016. Svod pravil. Gradostroitel'stvo. Planirovka i zastroyka gorodskih i sel'skih poselenij. Urban development. Urban and rural planning and development. Aktualizirovannaya redakciya SNiP 2.07.01-89\*.
2. Departament prirodnopol'zovaniya i ohrany okruzhayuschej sredy goroda Moskvy. Available at: [http://www.dpioos.ru/eco/ru/condition\\_soil](http://www.dpioos.ru/eco/ru/condition_soil) (03.10.2017 g.).
3. MU 2.1.7.730-99. Metodicheskie ukazaniya. Gigenicheskaya ocenka kachestva pochvy naseleennyh mest. Utv. Glavnym gosudarstvennym sanitarnym vrachom Rossijskoj Federacii G.G. Onischenko 7 fevralya 1999 g., data vvedeniya 05.04.99. Minzdrav Rossii. Moskva: s. 38.
4. SanPiN 2.1.7.1287-03. Sanitarno-epidemiologicheskie pravila i normativy «Sanitarno-epidemiologicheskie trebovaniya k kachestvu pochvy». Utverzhdeny Glavnym gosudarstvennym sanitarnym vrachom Rossijskoj Federacii 16 aprelya 2003 g., s 15 iyunya 2003 g. s izmeneniyami po Postanovleniyu Glavnogo gosudarstvennogo sanitarnogo vracha RF ot 25 aprelya 2007 g. № 20 Ob utverzhdenii SanPiN 2.1.7.2197-07.
5. Dobrovol'skij G.V., Stroganova M.N., Prokof'eva T.V. i dr. Pochva, gorod, `ekologiya. Moskva: Fond «Za `ekonomicheskuyu gramotnost'», 1997.
6. Otchet o nauchno-issledovatel'skoj rabote. Nauchnoe obosnovanie i razrabotka metodicheskogo obespecheniya `ekologo-gigienicheskoy ocenki kachestva pochv urbanizirovannyh territorij (promezhutochnyj). UDK 614.76.08 (-201). № gos. registracii 115072870023. Moskva, 2017: s. 100.
7. Vodyanova M.A., Kryatov I.A., Doner'yan L.G., Evseeva I.S., Ushakov D.I., Sbitnev A.V. `Ekologo-gigienicheskaya ocenka kachestva pochv urbanizirovannyh territorij. Gigena i sanitariya. 2016; 95 (10): 913 – 916.

Статья поступила в редакцию 05.10.17

УДК: 378.147

**Demchenko M.O.**, postgraduate, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),  
E-mail: [omarovama@yandex.ru](mailto:omarovama@yandex.ru)

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF DESIGN COMPETENCE OF MASTERS OF PEDAGOGICAL EDUCATION.** The article is dedicated to problems of formation of design competence of master students of pedagogical education. The paper considers the design competence of undergraduate pedagogical education, which is an integrative professional and personal quality based on project knowledge and personal experience in project activities and orientations for the valuable attitude to it, and discusses the pedagogical conditions that stimulate the transition of formation of design competence of a student of pedagogical education to a qualitatively new level. The article concludes that the project competence among master students of pedagogical education is an expression of the innovative character of professional competence and provides creative style of his professional and pedagogical activity.

**Key words:** design, project competence, project activity, innovative educational environment.

**М.О. Демченко**, аспирант, ФГБОУВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала,  
E-mail: [omarovama@yandex.ru](mailto:omarovama@yandex.ru)

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МАГИСТРАНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена изучению проблемы формирования проектной компетентности магистрантов педагогического образования. В работе рассматривается проектная компетентность магистранта педагогического образования, представляющая собой интегративное профессионально-личностное качество, основанное на проектных знаниях, личностном опыте проектной деятельности и ориентациях на ценностные отношения к ней, а также рассмотрены педагогические условия, стимулирующие переход формирования проектной компетентности магистранта педагогического образования на качественно новый уровень. В статье делается вывод о том, что проектная компетентность магистранта педагогического образования является выражением инновационного характера профессиональной компетентности и обеспечивает творческий стиль его профессионально-педагогической деятельности.

**Ключевые слова:** проектирование, проектная компетентность, проектная деятельность, инновационная образовательная среда.

За последние годы педагогическое образование претерпело существенные преобразования, такие как модернизация, гуманизация, стандартизация, информатизация и технологизация. Это, в свою очередь, привело к изменению его целей, содержания и технологий. При этом уже не в первый год общество в открытую заявляет о невысоком качестве системы отечественного

образования и относительно низкой эффективности её структурных звеньев. Ввиду этого необходимо отметить, что на сегодняшний день реальные условия и средства высшей школы далеки от идеальной среды становления компетентного и адаптированного к социуму выпускника, и от средств развития его творческого потенциала и профессионального мастерства. К сожалению,

традиционная модель управления высшей школой не позволяет обеспечить качественную подготовку специалистов с высшим профессиональным образованием, способных работать в постоянно изменяющихся условиях регионов.

По нашему мнению, основная причина возникшей проблемы кроется в качестве подготовки профессиональных работников образования, ведь именно оно определяет состояние и результативность процесса преподавания, его соответствие потребностям и ожиданиям общества. В то же время, решение данной проблемы предполагает и процесс становления интеллектуально развитой личности, обладающей положительной мотивацией для познания и самопознания, а также базирующейся на основе новых образовательных технологий [1, с. 31].

Модернизация высшего профессионально-педагогического образования в России, ориентированная на существенное обновление целей, содержания, методов обучения и форм организации педагогического процесса в высшей школе, одной из важнейших задач системы образования ставит подготовку субъекта познавательно-преобразовательной деятельности.

Особую актуальность приобретает проблема развития проектной компетентности магистранта педагогического образования в связи с возникновением новых проблемных ситуаций в современной образовательной среде, востребованность проектирования как метода образования и одновременно потенциала человеческой личности связана с тем, что постепенная замена научно-технократической ориентации на ценностно-смысловое самоопределение педагогов и приоритета гуманистической ориентации послужила основанием для поиска нового облика образовательного пространства, который соответствовал бы социальному и государственному заказу и потребностям всех субъектов образовательного процесса [2, с. 94].

Современный подход изучения проектной компетентности определяется: подготовкой образованной, творческой личности педагога, способной к непрерывному развитию, к успешной жизнедеятельности в изменяющихся образовательных условиях; реализации целей современного образования и к достижению его качества, готовых к самостоятельной преобразующей творческой деятельности, к инновационному обучению.

В связи с этим, значимость решения профессиональных задач актуализирует проблему формирования проектной компетентности магистрантов педагогического образования в вузовской подготовке, что создает потребность в определении эффективных путей её формирования, которое послужит реальной основой профессиональной деятельности магистрантов.

Современное образование становится важнейшим инструментом в процессе формирования личности новой формации, особенно в контексте конкуренции его с другими социальными институтами. В данном ракурсе настоятельной необходимостью является повышение доступности и эффективности образования, формирование инновационного характера образования, обеспечение многогранности образовательной среды, развитие содержания, форм, технологий обучения, ориентирующих подрастающее поколение на саморазвитие [3, с. 96]. Путем обеспечения модернизации образования и повышения его качества является разработка и внедрение в образовательные учреждения педагогических новшеств в виде содержания образования, новых методов работы, новых организационных форм, а также педагогических кадров, способных управлять быстро изменяющимся, иногда даже стихийно, процессом образования. Поэтому высшее образование выполняет важнейшую задачу по подготовке будущих педагогических кадров через развитие активности, мобильности и критичности современных студентов, а именно, формирование проектной компетентности.

Проектная компетентность магистранта педагогического образования является выражением инновационного качества образовательной технологии, творческого стиля деятельности педагога [4, с. 184]. Проектную компетентность можно представить в качестве открытой, подвижной, развивающейся системы. Как профессионально значимая характеристика личности и деятельности педагога, она способствует его индивидуальному росту, созданию результативного профессионального опыта.

Для характеристики проектной компетентности особую роль играет набор личностных качеств педагога. Это инициативность, ответственность, коммуникативность, толерантность, инновационность, умение анализировать или извлекать смысл из собранных фактов и отношений, умение критически осмысливать текущую деятельность, внутренний такт и интуиция.

Определяя сущность проектной компетентности магистранта педагогического образования, педагогическая наука отмечает разные подходы к характеристике готовности к проектной деятельности. В.А. Болотов, Г.Б. Голуб и др. выделяют несколько положений, раскрывающих готовность к проектной деятельности [4, с. 186]:

- результат обучения в системе высшего профессионального образования;
- использование результатов самостоятельной профессиональной деятельности;
- реализация в работе основ современных подходов в образовании.

Готовность к развитию проектной деятельности, по мнению большинства ученых, входит в структуру профессиональной подготовки. Проектные умения, обеспечивающие возможность подготовки к проектной деятельности, характеризуются следующими составляющими:

- умением анализировать возникающие проблемы, ситуации;
- планировать или прогнозировать деятельность, осуществлять её конструирование;
- создание конечного продукта.

Для эффективной реализации указанных принципов в образовательной среде вуза необходимо создание специальных педагогических условий.

В рамках философии трактовка данного понятия связывается с отношением предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может.

В психологии исследуемое нами понятие представлено в контексте психического развития и раскрывается оно через совокупность внутренних и внешних причин, определяющих психологическое развитие человека, ускоряющих или замедляющих его, оказывающих влияние на процесс развития, его динамику и конечные результаты.

Педагоги занимают схожую с психологами позицию, рассматривая термин «условие» как совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное, психическое развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности.

Таким образом, понятие «условие» является общенаучным, а его сущность в педагогическом аспекте может быть охарактеризована несколькими положениями, а именно:

1. Условие есть совокупность причин, обстоятельств, каких-либо объектов и т. д.
2. Обозначенная совокупность влияет на развитие, воспитание и обучение человека.
3. Влияние условий, в зависимости от их направленности может ускорять или замедлять процессы развития, воспитания и обучения, а также воздействовать на их динамику и конечные результаты.

Рассмотрев основные черты и признаки понятия «условие» в различных аспектах мы переходим на следующую ступень, где речь пойдет о решении проблем, возникающих при осуществлении целостного педагогического процесса, а именно, к анализу понятия «педагогические условия».

По мнению И.Я. Лернера, «педагогические условия» определяются как факторы, обеспечивающие успешное обучение» [5, с. 45]. Ю.К. Бабанский определяет «педагогические условия» как обстановку, при которой компоненты учебного процесса (учебный предмет, преподавание и учение) представлены в наилучшем взаимодействии и которая дает возможность учителю плодотворно преподавать, руководить учебным процессом, а учащимся – успешно учиться» [5, с. 58].

Сопоставляя взгляды ученых-дидактов, М.В. Кларин рассматривает понятие «педагогические условия» как совокупность объективных и субъективных факторов, необходимых для обеспечения эффективного функционирования всех компонентов образовательной системы, зависящей от целей; задач, содержания, форм и методов этой системы.

В нашем исследовании мы рассматриваем педагогические условия как один из компонентов педагогической системы, который отражает совокупность возможностей образовательной, а также материально-пространственной среды, которые, в свою очередь, воздействуют на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивают её эффективное функционирование и развитие.

Для выявления значимости того или иного условия формирования проектной компетенции магистранта педагогического

образования в 2015-2016 учебном году был проведен опрос среди педагогов высших образовательных организаций.

Отношение педагогов к педагогическим условиям мы оценивали по методике, описанной в диссертации Е.М. Павлутенкова, для чего предложили респондентам высказать свое мнение о том, какие из предлагаемых им условий являются наиболее целесообразными и эффективными.

Обобщение результатов осуществлялось по формуле:

$$\chi = \frac{5a + 4b + 3c + 2e + 1}{n},$$

где а, в, с, е – количество респондентов, выставивших выдвинутым условиям соответственно 5, 4, 3, 2 – баллы; n – общее количество респондентов.

Мы рассчитали средний балл каждого из предлагаемых условий и определили места, которые, по мнению педагогов, эти условия занимают в общей совокупности. На наш взгляд, ценность данной информации не в установлении истинной оценки значимости того или иного условия, а в получении общего представления об отношении опрашиваемых к ним. Фиксация отношений педагогов к одним и тем же условиям позволяет принять необходимые меры для повышения эффективности формирования проектной компетентности магистрантов педагогического образования

Анализ анкетных данных показывает, что педагоги отдают отчет в том, что одним из важных условий обеспечения проектной подготовки, выступает разработанность технологии формирования проектной компетентности магистрантов педагогического образования (1 место), и квалификация педагогов, способствующая формированию проектной компетентности магистрантов педагогического образования (2 место). Анализ оценок показывает, что предлагаемые нами педагогические условия являются необходимыми для формирования проектной компетентности.

С этих позиций важно не только знать, но и уметь создавать оптимальные условия, обеспечивающие высокий уровень сформированности проектной компетентности магистрантов педагогического образования.

Обобщая подходы ученых к классификации условий и учитывая наши позиции, совокупность обязательных педагогических условий формирования проектной компетентности магистрантов педагогического образования мы можем свести к следующим:

1) содержательные условия – включенность в содержание дисциплин гуманитарного, и социального цикла задач формирования проектной компетентности магистрантов педагогического образования; разностороннее развитие содержания дисциплин по проектированию за счет акцентуации внимания обучающихся на реализации проектирования в сфере профессиональной деятельности; перевод преимуществ с информационного компонента содержания проектного обучения на освоение процедур и способов профессионально-проектного действия посредством решения профессионально-ориентированных проектных задач; установление структурно-логических межпредметных связей проектных и педагогических учебных дисциплин для комплексного развития проектной компетентности;

2) дидактические условия – повышение роли межпредметных связей в формировании проектной компетентности магистрантов педагогического образования; интенсификация процесса формирования проектной компетентности магистрантов педагогического образования, посредством введения в учебные планы подготовки магистрантов дополнительных проектных курсов, обеспечивающих полноту и непрерывность проектной подготовки магистрантов педагогического образования;

3) методические условия – применение комплекса традиционных и инновационных методов обучения в сочетании с различными формами и средствами обучения;

4) диагностические условия – реализация педагогического мониторинга формирования проектной компетентности магистрантов педагогического образования и её своевременную коррекцию в случае выявленной необходимости; применение диагностических методик для изучения уровня проектной компетентности магистрантов педагогического образования.

Таким образом, проектная компетентность магистранта педагогического образования представляет собой интегративное профессионально-личностное качество, основанное на проектных знаниях, личностном опыте проектной деятельности и ориентации на ценностные отношения к ней, является выражением инновационного характера профессиональной компетентности и обеспечивает творческий стиль его профессионально-педагогической деятельности, а реализация указанных педагогических условий будет стимулировать переход формирования проектной компетентности магистранта педагогического образования на качественно новый уровень.

#### Библиографический список

1. Омарова М.О., Алижанова Х.А., Омаров О.М. Формирование и развитие умений педагогического проектирования в системе профессиональной подготовки современного учителя. *Образование личности*. 2016; 3: 29 – 38.
2. Омаров О.М., Кашкаева Э.А. Формирование проектировочных умений у будущих учителей физической культуры. *Физическая культура и спорт в современном мире: социальная роль и пропаганда здорового образа жизни*: материалы Международной научно-практической конференции. 2015: 92 – 96.
3. Муравьева Г.Е. *Проектирование образовательного процесса в педагогическом вузе на основе компетентностного подхода*: монография. Г.Е. Муравьева, В.В. Моругина. Шуя, 2012.
4. Омарова М.О., Алижанова Х.А., Омаров О.М. Проектная деятельность в системе профессиональной подготовки будущих педагогов. *Вестник Костромского государственного университета*. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016; Т. 22; № 3: 183 – 188.
5. Яковлева Н.О. *Педагогическое проектирование инновационных образовательных систем*. Челябинск, 2008.

#### References

1. Omarova M.O., Alizhanova H.A., Omarov O.M. Formirovanie i razvitie umenij pedagogicheskogo proektirovaniya v sisteme professional'noj podgotovki sovremennogo uchitelya. *Obrazovanie lichnosti*. 2016; 3: 29 – 38.
2. Omarov O.M., Kashkaeva E.A. Formirovanie proektirovochnykh umenij u buduschih uchitelej fizicheskoy kul'tury. *Fizicheskaya kul'tura i sport v sovremennom mire: social'naya rol' i propaganda zdorovogo obraza zhizni*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. 2015: 92 – 96.
3. Murav'eva G.E. *Proektirovanie obrazovatel'nogo processa v pedagogicheskom vuze na osnove kompetentnostnogo podhoda*: monografiya. G.E. Murav'eva, V.V. Morugina. Shuya, 2012.
4. Omarova M.O., Alizhanova H.A., Omarov O.M. Proektnaya deyatel'nost' v sisteme professional'noj podgotovki buduschih pedagogov. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2016; T. 22; № 3: 183 – 188.
5. Yakovleva N.O. *Pedagogicheskoe proektirovanie innovatsionnykh obrazovatel'nykh sistem*. Chelyabinsk, 2008.

Статья поступила в редакцию 04.10.17

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

**THEORETICAL BASIS AND APPLIED ASPECTS OF NATURE-CONFORMED PEDAGOGICS.** The arguments over the system of basic ideas determining a human being development in the space-time of biosphere and the conceptual system coming from onthoanthropogenesis describing the theoretical basis of nature-conformed pedagogics have been given. Elaboration of these ideas allowed to substantiate the new nature-conformed (anthropological-evolutional) approach, to regulate multiaspectness of pedagogi-

cal cognition and put the known pedagogical approaches into hierarchy. The new approach is derived from basic categories of "space and time" containing the bases of life and values significant for a human being evolution, so it contains incontestable foundation and ensures whole enveloping of the subject of pedagogics for the opening perspective of transformation. Specific approaches (system, individual-typological, activity-based, etc.) that characterize particular objective aspects of a human being as a whole are manifestation of the new approach. The system of categories of modern pedagogics has been changed, «the matrix of categories» as the basis of nature-conformed pedagogics has been substantiated. Evolutionary significant ideals and other theoretico-practical components of nature-conformed pedagogics have been shown. The main functions and methodological significance of the complex of theoretical knowledge of nature-conformed pedagogics having the author's interpretation have been substantiated. In this particular research general vertical structure of psychobiology of a human being and pedagogics as its part is created; the structure includes three different in their quality levels of pedagogical cognition – perceptual, empirical and theoretical. Cause and effect connections in the system "a human being – education – culture – economics" that have influence on the rates of development of educational system and society have been determined. It has been shown that a human being as a self-organizing system is potentially able to form culture of a new type of behaviour coordinated with infeasible laws of nature.

**Key words:** infeasible laws, universal principles, system of world ideas, hypothesis, idealization of object.

*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\_dodanova@mail.ru*

## ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПРИРОДОСООБРАЗНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Аргументированы система мировых идей, определяющих развитие человека в пространстве-времени биосферы, и концептуальная система, следующая из онтоантропогенеза и содержащая теоретическую основу природосообразной педагогики. Разработка этих идей позволила обосновать новый природосообразный (антрополого-эволюционный) подход, упорядочить многоаспектность педагогического познания и выстроить в иерархию подходы, известные в педагогике. Новый подход выведен из базовых категорий «пространство», «время» и «движение», содержащих основы жизни и ценности, значимые для эволюции человека, поэтому он содержит непреложное основание и обеспечивает целостный охват предмета педагогики для открывающейся перспективы преобразований. Проявлением нового подхода являются специфические подходы (системный, индивидуально-типологический, деятельностный, др.), характеризующие конкретные объективные аспекты человека как целого. Изменена категориальная схема современной педагогики и введена новая «категориальная матрица» как основание природосообразной педагогики. Показаны эволюционно значимые идеалы и другие теоретико-практические компоненты природосообразной педагогики. Обоснованы основные функции и методологическая значимость комплекса теоретических знаний природосообразной педагогики, некоторые из которых имеют авторскую трактовку. Установлена общая вертикальная структура психобиологии человека и педагогики как её части, которая охватывает три качественно различных уровня педагогического познания – чувственного, эмпирического и теоретического. Создана предпосылка для выделения единой парадигмы «подъема» образования, открывающей возможности движения к опережающему образованию. Определены причинно-следственные связи в системе «человек – образование – культура – экономика», влияющей на темпы развития системы образования и общества. Показано, что человек как самоорганизующаяся система потенциально способен сформировать культуру нового типа поведения, согласованного с непреложными законами природы.

**Ключевые слова:** непреложные законы, универсальные принципы, система мировых идей, гипотеза, идеализация объекта.

В последние годы актуальной признана проблема развития человека, и для оптимального развития растущего человека надо выявить пути, принципы, условия, перспективы преобразования системы образования страны [1]. Решению этой проблемы препятствуют трудности изучения жизни и человека как её части, поскольку темпы его познания отстают от социальных изменений. В настоящее время прежнее относительное однообразие социальной жизни нарушено, происходят быстрые встречи и смены внешних условий, эти перемены торопят, и «необходима социокультурная модернизация любого субъекта развития» [2], сопряженного с ростом динамики и усложнением жизни социума. Полагаем, что сложное явление жизни человека надо познавать, применяя не только метод расчленения, доминирующий в конкретном научном познании, но следует обратиться к методу обобщения, так как педагогическое познание требует синтеза многих отраслей науки.

Цель исследования – выявить теоретическую основу и прикладные аспекты природосообразной педагогики, исходя из нового представления о человеке как целостной психобиосистеме, являющейся частью биосферы, Космоса с учётом направленности развития онтоантропогенеза.

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 [3]. В современных педагогических парадигмах применяют конкретно-научный подход, и педагогическое познание остается преимущественно практико-ориентированным знанием [1]. Такое знание дает ответ на вопрос «как?», но «оно бессильно ответить на вопрос «почему?» [4], тогда как только понимание причин кризиса откроет новые возможности развития и человека, и системы образования страны. Возможность осмысления жизни человека, знание основ бытия и поиск ответов на вопросы «зачем» и «как» связаны с функциями педагогики как науки. Эти функции могут

быть эффективно реализованы на единой основе непреложных законов, обуславливающих явление жизни, проявляющейся через онтоантропогенез, а не через разрозненные представления о человеке. Но в дисциплинарных исследованиях упускают из вида то, что проблемы образования надо изучать в контексте целого, определяемого эволюционным процессом в масштабах планеты, поскольку человек, общество, цивилизация – только встроенная в биосферу часть, наделенная степенью сознания. Например, уже сегодня процессы образования и самообразования имеют черты потока, направляемого и корректируемого и человеком, и социумом, однако дисциплинарное мышление не охватывает разномасштабных и разновременных событий (от человека до человечества и их совместной эволюции в условиях биосферы). Как результат, «не успевая рефлексировать по поводу произошедших в мире преобразований, система образования перестала удовлетворять предъявляемым ей требованиям» [5]. Причинами такого состояния педагогики называют сужение проблематики до частнопроблемного уровня и отсутствие «крупных обобщающих и системообразующих работ общепедагогического уровня, которые должны подводить итоги теоретических и эмпирических достижений педагогики» [6, с. 13]. Как следствие, в педагогическом познании доминируют «капельные исследования» [5].

Для решения указанной цели исходим из того, что всякое знание относительно и отражает определенную ступень познания Бытия. Учитываем, что теорию определяют как «термин, обозначающий: 1) систему основных идей в той или иной области знания; 2) форму научного знания, дающего целостное представление о закономерностях и существенных связях действительности» [7, с. 278]. Также учитываем, что «основными логическими операциями теоретического мышления являются идеализация и интеллектуальная интуиция» и что их «результатом выступает создание... идеальных объектов» [8, с. 14, 15]. Теорию как форму рациональной мыслительной деятельности опре-

деляют и «как концептуальную систему, элементами которой служат понятия и суждения различного рода (обобщения, гипотезы, законы и принципы), связанные двумя типами логических отношений» [9, с. 145]. «Теория имеет три основных функции: объяснительную, предсказательную (прогностическую) и предписывающую (нормативную)» [6, с. 39]. Чтобы показать ясность, рациональность и применимость найденных решений, приводим некоторые рекомендации по использованию научных выводов, заключений и положений, некоторые из которых мы реализуем в практическом образовании.

Явление жизни человека есть краеугольный вопрос бытия. Для его изучения используем четыре типа аргументов и три схемы логического вывода в пределах бинарной оппозиции «культура – цивилизация»; их соотношение укладывается в понятие «синтез», которое понимаем как вместилище противоположений.

Для решения изучаемой проблемы в общем плане выделяем системообразующую роль философии, соединяем естествознание, конституциональную антропологию и гуманитарные науки (педагогика, психологию, культурологию) и согласуем новую композицию знаний с действительностью. Познаем явление жизни человека дедуктивно и применяем синтез научных знаний, объединяющий в единое целое идеи системного и эволюционного подходов, связывающих новое представление о человеке как целом с общенаучной картиной мира. Учитываем, что общность теории считают одним из важнейших её показателей, что компоненты достоверности (справедливости) и их удельный вес зависят от степени зрелости иной науки и научного стиля авторов [10, с. 53, 63]. В ряду наук педагогику относят к наукам слабой версии [11, с. 152].

Используем способ от всеобщего к частному для сборки данных, что позволяет обобщить общепринятые в естествознании и гуманитарных науках факты, разрозненные сегодня, одновременно минимизировать их описание и применить их в педагогическом познании. Учитываем в данном междисциплинарном исследовании, что биология человека имеет продолжение в физиологии, поскольку последняя зависит от особенностей морфологической структуры, а физиология сопряжена с психологией, которая с помощью нервного импульса запускает какие-либо процессы в организме. То есть познаем человека как целое с помощью привлечения общепринятых фактов и материалов, ввода нового элемента, углубляющего понимание сути человека и устраняющего дефицит теоретических знаний о нем, и создаем композицию более полного и адекватного представления об изучаемой действительности, а затем из новых представлений выводим основания педагогики, согласованные с законами природы.

Забегая вперед, отметим полезность этого способа: с его помощью в данной работе описана пространственная модель изучаемого объекта (человека как целое) и дана его идеализация (см. ниже); определена специфика общей теории человека, которую отражает графоаналитическая форма этой модели как абстракция, называемая концептуальным ядром теории. Обоснован новый природосообразный подход, заключающий совокупность специфичных подходов, определяющих содержание концепции природосообразной педагогики, обусловленное взаимосвязанными и соподчиненными различными сторонами сложного явления жизни человека. Другими словами, аргументированные здесь подходы имеют объективную основу, поэтому они содержат потенциал, позволяющий сочетать традиции и инновации; как системообразующий элемент системы образования страны применение нового подхода призвано обеспечивать опережающий характер образования. Отсюда следует, что такое внедрение должно способствовать развитию науки психобиологии человека и педологии как её части.

Заемствуем прием точных наук для педагогического познания, с помощью которого временное оправдание новым методам ищут «не в строгих доказательствах, а в обилии результатов и их взаимной согласованности» [10, с. 63]. Применяем диалектику, теоретические концепции (системно-структурный подход, выявление инвариантов, теорию устойчивости) и концепцию эволюции, которые расширяют границы познания и являются методологической базой данного исследования. Системный подход требует изучать объект как целостное образование, не сводящееся к сумме составных частей и обладающее принципиально новыми свойствами или возможностями. В нашем случае объектами являются и человек как целое [12], и процесс его развития в естественных космо-гео-ландшафтно-климатических и рукотворных, значит производных, социально-культурных, про-

изводственно-экономических и психолого-педагогических условиях. Эти объекты расширяют границы данного исследования, и такое изменение возможно, «так как единой, общепринятой, устоявшейся и полной системы взглядов на такую находящуюся на этапе становления науку, как методология, на сегодняшний день не существует» [11, с. 8]. Расширение границ исследования позволяет использовать предельную оппозицию «природное (законы) – искусственное (урбанизм, технизм, др.)». Соотношение частей этой оппозиции показывает, что истину надо искать в познании действительности (явлений и законов природы).

Известные знания обобщаем и формально описываем следующим образом. Так как психобиологические характеристики человека отражают результаты его развития в течение миллионов лет, то исходим из общего положения (1), что «прошлое является основанием будущего», и будущее трактуем как движатель. Положение преобразуем в законообразную импликацию (1): если настоящее есть следствие прошлого, а будущее есть следствие настоящего, то время является условием, позволяющим сознанию расти и расширяться в любом возрасте и окружении, поэтому надо постоянно смотреть вперед и вверх, а не назад и вниз. То есть обычное настоящее является фактором причинностей, которые породят какое-то свое будущее, а потому, в соответствии с универсальным принципом полярности, либо правильных, либо ложных. Импликация также показывает, что подготовка к будущему требует времени, что направленность на будущее учитывает условия и динамику процессов в биосфере и жизни социума и что, так или иначе, они присутствуют в жизни каждого дня. Это утверждение имеет общесоциальное значение, поскольку в его основе лежат фундаментальные понятия «пространство» (явление жизни человека), «время» и «движение», каждое мгновение выявляющиеся в жизни любого дня.

Учитывая, что природа определяет формообразование биосистем, задает направленность их движения и влияет на ход процессов в живом. Проблема развития человека не сводится к сумме частных задач, и в ходе медленного эволюционирования живой человек как целостный объект исследования выявляет принципиально новые свойства или возможности (эмерджентность) и на разных стадиях антропогенеза, и на этапах онтогенеза. В поисках истины наука не может расходиться с непреложными законами, определяющими онтоантропогенез и одинаковую человеческую природу всех людей. Известно, что Бытие пространства-времени основано на неисчислимой дифференциации и Природе свойственно разнообразие видов, обеспечивающее жизнь и её напряженную гармонию (гармония – единство бесконечного многообразия – др. греки). Данные представления распространяются на процесс развития человека, человечества как части этой большой системы, исходя из того, что свойства материи, биоматерии проявляются в бесконечных градациях, определяющих разнообразие живого. То есть известное положение «единство в многообразии, как основа Мироздания» выражает отправную точку нашего исследования, и используем универсализм как принцип построения образа человека и образа мира внутри абсолютного Бытия, в котором систему отношений определяет принцип всеединства, понимаемый (вслед за Гераклитом) как гармония «единства противоположностей».

Чтобы решить цель, заявленную здесь, надо первоочередно решить коренную задачу – вписать человека в контекст генерализирующих обобщений, изучив мировые идеи. Объясняем это тем, что мировые идеи дают понимание строения мира, поэтому их разработка определит правильное накопление знаний и решение проблемы развития человека. Приведем примеры, наглядно отображающие данное утверждение.

Так, используем космическую организованность как единую позицию, основой которой является идея организующей роли Космоса на всех уровнях системной структуры мира, которая актуальна в современном естествознании. Её примером служит определенное положение человека в биосфере (принцип нарастающего усложнения строения организмов Ж.Б. Ламарка [13, с. 24]) в связи с прежними и будущими существованиями, касаясь его происхождения и будущей судьбы и затрагивает наиболее существенные стороны жизни. То есть факт положения человека на лестнице жизни в пространстве-времени биосферы, обусловленный преемственной связью поколений, определен антрополого-эволюционным процессом (в терминах естествознания) или историко-генетическим (в терминах гуманитарных наук).

Примером организующей роли Космоса служит и явление жизни человека как психобиосистемы или его первичное бытие. Эту действительность выражает обобщающей идеей человека

как целого, причастного к другой более фундаментальной целостности (биосфере, Космосу) и вписанного в нее как часть. Идея человека как целого выполняет роль регулятивной и является, с одной стороны, фундаментальной антропологической константой (категорией), с другой, – экзистенцией, посредством которой человек участвует в различных отношениях. В итоге эта категория является методологическим основанием изучения человека, так как взаимосвязана с другими антропологическими константами и экзистенциальными, отражающими мировоззренческое содержание антрополого-эволюционного (природосообразного) подхода, разрабатываемого здесь. Преимущество этого подхода в том, что в его основе лежат категории «пространство», «время» и «движение»; их инвариантами являются понятия «конституция человека», «онтогенез» и «антропогенез», применяемые в антропологии. Новый подход отличается тем, что обуславливает синтез частей (психического и телесного) объекта изучения (человека как целого), выделенных в данном исследовании и содержащих внутренние системообразующие связи. Это позволило упорядочить многоаспектность педагогического познания и выстроить в иерархию известные в педагогике подходы, поэтому новый подход обеспечивает целостный охват предмета педагогики и содержит непреложное основание для открывающейся перспективы преобразований.

В изучаемом контексте познаем явление жизни человека и описываем его родовыми понятиями «жизнь» и «культура» с позиций концепции эволюции [14]. Взаимосвязанность пространственных (структурно-функционально-энергетических) параметров человека как целого описываем предельной категорией «духо-материя (физическое тело человека)», содержащей реликтовый элемент [12], выявляющийся через внутреннюю генетическую программу развития, заложенную природой. Иными словами, для описания человека как психобиосистемы создан новый язык более высокого системного уровня, который в системном отношении более адекватен его сложности, чем дисциплинарные понятия. Для этого широкая чувственная и эмпирическая информация, обуславливающая родовые понятия, преобразована в новую предельную категорию, отражающую наиболее общие естественные свойства человека и их балансные отношения, упорядочивающие представление о степени его развития [15]. Отсюда ясно, что разработку выполняем в системах категорий диалектики «явление жизни человека – сущность», которые позволяют изменить угол сознания по отношению ко всему, например, увидеть ведущее начало жизни и понять её антитезу. Такое изменение возможно потому, что потенциал сознания скрыт в сущности человека. В результате новое видение человека обеспечивает системное понимание многих понятий, приобретающих иное, углубленное значение. В силу этого новая категориально-понятийная система разрешает увидеть объект в целом и понять истоки его развития, функционирования и изменения. В итоге высокий уровень обобщения позволяет найти более эффективное решение изучаемой проблемы, если сравнить его, например, с гуманистической концепцией. Последняя содержит короткие оперативные-тактические задачи образования, изучает только психический аспект человека и он выступает как уникальный объект: в её рамках человек автономен и находится «вне высокоорганизованной биосферы, и тем самым он закономерно ею не связывается, а как бы пребывает в некой бесструктурной и неорганизованной природе» [16, с. 22]. Ошибка такого представления обусловлена формально-логическим противоречием, являющимся следствием применения конкретно-научного подхода для познания человека [17]. Здесь выявлено и диалектическое противоречие, обеспечивающее движущие силы и источник развития человека, обусловленные взаимодействием двух реальных аспектов (психодуховного и телесного), взаимосвязанных и взаимозависимых внутри единого объекта (человека как целого). Дополним, что соотношение данных компонентов определяет содержание прогнозирования новых свойств, качеств человека, значимых для его развития.

Авторская трактовка понятия «культура» следует из закона диалектики «количество переходит в качество», определяющего аккумуляцию накоплений, свойств, качеств за долгие годы трудов, и устремления вызывают неизбежные следствия, и уровни этих качеств определяет сам человек соответственно направленности своих действий (развития или утраты). На примере анализа терминосистемы «физическая культура человека» определена логико-содержательно-смысловая совместимость понятий «физическая (телесность, организм)» и «культура» [14]. Показатель совместимости считают методологическим критери-

ем [16, с. 10]. В исследовании показано, что существует однопредельный (по линии главного компонента – культуры) вектор развития человека, носителя этих «физической телесности» и «культуры». То есть аргументировано новое понимание смысла понятия «культура» как средства спасения человека на пути его внутренней духовно-культурной эволюции, обеспечивающей направленность этого развития, заданную его природой. С этой точки зрения определены некоторые признаки, характеризующие культурного человека, в их числе способности: 1) создавать режим саморазвития и созидания; 2) не порождать личные раздоры; 3) сотрудничать, чтобы повышать качество труда и уровень взаимодействия через укрепление внутрисистемных связей в коллективе. То есть, рассматриваем культуру как аспект внутренней сущности человека, а следствием её выявления выступают какие-либо внешние результаты его деятельности. Но в обществе широко распространена трактовка понятия «культура» как «совокупности ценностей, созданных или сохраненных человеком» [18], которая охватывает следствия и упускает из вида истоки и примат иных природных свойств, качеств человека, обуславливающих эти внешние результаты его деятельности.

Новая трактовка понятия «культура» открывает возможности духовно-культурного, этического-эстетического и других видов воспитания и снимает существующие «серьезные барьеры, ограничивающие возможности духовно-нравственного, гражданского и физического воспитания» [19].

«В категориальном подходе существенна иерархия понятий, определяющая области их применимости» [10, с. 48], поэтому изучаемые здесь иерархически более высокие свойства (психодуховные) человека выражают его существенное, под которое подводятся все остальные понятия как видовые. Сделанное обобщение на уровне родово-базисных и предельной категорий, содержащих реликтовый элемент, изменяет известную систему знаний о человеке, открывает перспективу разработки категории «возможность» (как личное выявление высоких качеств, решающих проблему развития человека и поэтому являющихся ценностью каждого) и стимулирует новые исследования в человекознании и педагогике. В результате изменена категориальная схема традиционной педагогики, создана и нормализована новая ключевая терминосистема природосообразной педагогики, согласующаяся с современными тенденциями поиска оснований для создания некой единой универсальной культуры, а само создание нового понятийного аппарата (основные понятия, их определения, систематизация) является важным компонентом теоретических знаний новой педагогики, обуславливающих направление развертывания данного исследования. Это направление содержит гуманистический смысл и аксиологические оценки деятельности тех, кто выбрал направление развития, а не утраты.

Кроме того, пространственные характеристики человека мы отображали в форме знаковой модели с помощью графоаналитического метода [12]. Такая формализация обеспечивает компактность модели, её полноту и однозначность восприятия. Данная графическая системная модель является обобщающей абстракцией, и в то же время она имеет физическую интерпретацию, по ней можно судить об уровнях самоорганизации и развития объекта, поэтому она может выполнять гносеологическую функцию. Эта модель отражает и основные принципы моделирования (наглядность, объективность, определенность) [20, с. 29]. В композиции модели заключена идея гармонии, равновесия и полноты. Модель содержит объективные (структурно-функционально-энергетические) характеристики, и в их иерархию автором введен новый центральный элемент (дух как «центр, ядро» или субстрат как объединяющий фокус, предельный уровень). Именно этот центр есть исток, и он отражает примат духа, и дух порождает и держит телесность, а не наоборот, поэтому приоритет принадлежит духу, который является первопричиной истока развития человека. Эта причинность определяет основу прогнозирования с опорой на соотношение психодуховного и телесного компонентов, обеспечивающих раскрытие сущности изучаемого объекта. Отсюда следует понимание духовности как истока глубинных свойств сущности человека. В связи с этим внутреннее пространство человека является хранилищем его свойств, поэтому решение проблемы его развития определяется тем, какие именно свойства, качества он выявляет (см. положение 1). Выведенная трактовка согласуется с известной формулой «все мое ношу с собою». «Множество свойств образует определенное качество» [21, с. 22], это значит, что какое-либо качество человека есть форма выявления активности духа. Возникает вопрос:

как утвердить и укрепить иные свойства и желаемые качества? Поскольку человек есть целое, то из опыта его жизни следует, что качества можно развивать так, как тренируются мускулы тела средствами физической культуры или работой, то есть иные свойства нужно приложить в жизни через самодействия. Отсюда понятно, что не вещи человеку нужны, а те ощущения, которые они доставляют, но эти ощущения человек сам может вызвать в себе по решению своей воли. Ввиду этого каждый человек должен знать, что его внутренний мир является хранилищем причин, обуславливающих соответствующие им следствия, поскольку внутреннее всегда остается с человеком, а все внешнее уходит. Согласно этому вопрос воспитания сознания становится перво-степенным и главным.

Таким образом, в изучаемом контексте качественные атрибуты психобиологии человека и педологии как её части имеют необходимый конкретный базовый субстрат (дух), содержащий в себе природные свойства, качества человека. Из сказанного выше следует, что новый понятийный аппарат и обобщающая абстракция, отражающая обобщенный образ изучаемого объекта, обозначают основные элементы системного анализа объекта и делают возможным его модернизацию. Из этого теоретического представления выводим прикладной аспект. Чтобы природные свойства пробудились, благодаря потребности движения и действию принципа «изнутри – наружу» и чтобы сам человек развил их до полноты, ему надо знать об этих своих потенциальных возможностях (свойствах) и выявлять их через созидательные самодействия. Сказанное показывает примат внутренней мотивации и актуализирует задачу самопознания.

Также знаковая модель, замещающая человека как целое и соответствующая ему как объекту в изучаемых свойствах (реальных и потенциальных), выражает его пространственные характеристики как идеальный объект [12]. Этот идеальный объект первого рода создан способом конструирования («через «предельный переход» от эмпирических объектов» [8, с. 16]), применяемым в естествознании и социально-гуманитарных науках. Качественные характеристики модели (завершенность, целостность, гармония и порядок), как идеализация, могут отражать совершенного человека. Модель согласуется с представлением досократиков о том, что совершенство принадлежит конституции Сферы. Сфера имеет высшую форму симметрии, которая воспринимается «человеком как закономерность структуры, как внешнее проявление внутреннего порядка, начинает обладать эстетической ценностью, т. е. воспринимается как красота» [22, с. 63, 73]. Иначе говоря, этот идеал ясно объясняет иерархическое многоуровневое строение человека как целого, придает ему как объекту некоторую каноническую форму, расширяет и углубляет его потенциал, открывает перспективу его развития, поэтому он олицетворяет человека, содержащего расширенные возможности. Полезность идеалистического понимания человека видим в том, что сначала сознание обращается к идеалу, отдает примат духу, его высшим свойствам, а не телу и его рефлекторным действиям, стремится поднять свой горизонт над наблюдаемыми явлениями бытия, чтобы осознать их общий смысл и сформировать адекватное отражение бинарной действительности, и потом управляет созидательными действиями. Объясняем практическую полезность идеала также тем, чтобы быть сотрудниками, поскольку для этого нужно создавать твердое сознание того, что все будет принесено на пользу каждому и всем. Находим необходимость решения данной практической задачи в следующем. Разумный обмен (как экономия сил и времени) в ходе кооперации даст обоюдную пользу всем, но, прежде чем он состоится, надо осознать, что в пространстве-времени биосферы поток жизни стремится по неизбежности движения либо «вверх», либо «вниз», а не по желанию человека, которое может быть изменено, или от которого можно отказаться. Отсюда выводим, что в изучаемом контексте сущности жизни человека и его развитие построены на ключе его сознания. Следовательно, ведущей целью образования является развитие сознания человека как высшего психодуховного свойства, выступающего, согласно гипотезе (1), эволюционным фактором его развития.

Автором выдвинута гипотеза (1), отражающая психобиологические свойства, качества изучаемого объекта: если миллионы лет тело человека развивается как проводник (инструмент), то через него 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) [23]. Эта гипотеза содержит обобщающую идею

человека как целого, выраженную разными научными способами, согласованными категориями и знаковой моделью (см. выше). Идея человека как целого связана с идеей саморазвивающейся биоматерии (разных уровней её организации: человека, когорт, популяции людей, человечества), содержащей идею увеличения активности живых существ «как ведущей формы прогрессивной эволюции» [16, с. 239]. Все эти идеи взаимосвязаны, так как характеризуют разные аспекты единого сложного изучаемого объекта, поэтому они позволяют объединить в систему разрозненные результаты, упорядочить их и увидеть ранее не замечаемые связи. Отсюда следует, что выдвинутая гипотеза обеспечивает синтез данного педагогического познания, в котором иная разрабатываемая здесь мировая «идея... содержит сознание цели, перспективы познания и практического преобразования действительности» [24, с. 37].

В результате выполненная разработка обосновывает, что созданная модель преобразования объекта обладает прогностической функцией. Например, опережающее отображение развития человека в исследовании представлено в форме сопряженных гипотез (1) и (2) в [15]. Каждая гипотеза согласуется с требованиями: а) даёт надежду на объяснение; б) может быть проверяема; в) выражает максимальную общность и г) логическую простоту; д) преимущество по отношению к существующему знанию; е) раздвигает границы для поиска новых причинно-следственных связей [25, с. 120]. Для проверки этих гипотез на практике автором подобраны определенные методы и сформулированы общие методико-практические рекомендации (см. ниже).

Таким образом, для решения заявленной проблемы не хватало нескольких элементов, и автор решила эти задачи. Так, в данной работе разрабатываются мировые идеи, которые взаимосвязаны и являются основой построения общей теории человека. В основании этой теории лежат фундаментальные понятия «пространство», «время» и «движение», преобразованные в новую «категориальную матрицу». Для этого обосновано новое представление о человеке как целом, в котором он описан предельной категорией «духо-материя (физическое тело человека)». В рамках этой категории пространственные (психобиологические) параметры человека взаимосвязаны и содержат потенциал научной разработки, так как эти параметры описывают его как природное явление жизни. Целостное представление о человеке мы получили благодаря введению нового системообразующего основания (центрального элемента как «ядра») и выразили его графоаналитической моделью. «Теория строится на основе идеализированной модели объекта исследования» [10, с. 52]. Такая идеализированная модель объекта исследования создана, и она выступает как форма синтетического знания о человеке, в границах которой известные понятия и законы теряют прежнюю автономность и становятся элементами целостной системы. Данные идеализированная модель и предельная категория не лишены научности и красоты, антиподом которой является безобразие. Отсюда ясно, что активность полюса красоты ведет человека к совершенству, но активность её антипода может заковать тело и умалить сознание, поэтому аргументируем, что путь отказа от безобразия жизни направит людей на правдивые искания. В результате центр тяжести этой теории смещаем во внутреннее пространство человека, который стал пониматься как еще более сложно структурно организованное существо, содержащее реликтовый элемент как исток его развития.

В данном исследовании также обосновано, что человек есть активный центр единой организации социума [26]; для его характеристики (оценки его состояния и динамики) введены балансные соотношения в системе «психодуховность – телесность» [15] и привлечено общее понятие «энергия», позволяющее «рассматривать все процессы и явления с единой точки зрения» [7, с. 329]. Этим открывается принципиально новое видение взаимодействия человека в системах его основных отношений («человек – человек», «человек – общество», «человек – природа», «человек – культура»), связанное с современными системными концепциями. Ввиду этого новое представление о человеке согласуется с критерием прогрессивности системы – «высоким уровнем отражения, который определяет эффективность взаимодействия системы (человека как психобиосистемы. – Л.Д.) с окружающей средой» [27, с. 160]. Отсюда следует, что создана предпосылка для переосмысления места и роли человеческого начала в мире, чтобы с позиции теории больших систем ощутить качественно новую перспективу человека; но новое бытие требует нового сознания. Новую теорию образуют и универсальные принципы, некоторые из которых выведены из частных законов

сложного онтоантропогенеза. Из новой «категориальной матрицы», её базовых и видовых понятий, характеризующих иные стороны изучаемого объекта, выявляющиеся в ходе непреложного онтоантропогенеза, следует концептуальный природосообразный (антрополого-эволюционный) подход. Его специфические аспекты раскрываются через системный, индивидуально-типологический, содержащий частные подходы (гуманистический, личностно-ориентированный), деятельностный и другие подходы. Иначе говоря, концепцию природосообразной педагогики создаем с помощью новых форм и канонов выражения.

Еще пример. Исходим из «наиболее фундаментального аспекта эволюции биосферы... её организованности, которая на «поверхностном» плане выражается в изменении видов» [16, с. 33]. Скажем иначе, космическая организованность биосферы основана на целесообразности, вытекающей, как следствие, из противоположений, на возможности совершенствования всех её элементов, компонентов, в число которых входит человек, человечество, и связана с направленностью эволюции живого. Отсюда следует, что для саморазвития надо научиться применять мерило целесообразности (полезности) в течение всей жизни, поэтому данная задача актуальна для каждого человека на всех уровнях организации образования («детский сад – школа – вуз – непрерывное образование»). Отметим, что критерий целесообразности связывает крайности в любых явлениях, в том числе в поведении человека, и призван вносить порядок через баланс отношений в системах «человек – человек», «человек – общество», «человек – природа», «человек – культура». Этот критерий согласуется с представлением древних греков о категории меры: они считали её объективным критерием и принципом, определяющим и человека, и норму поведения, и закон мироздания, и структуру художественного произведения [22, с. 66].

Данный критерий сопряжен с авторской трактовкой понятия «воспитания» – оно есть внесение основ этики в детское сознание с возможно ранних лет, закладывающих правила поведения как ядро в модели образа жизни человека, согласованной с законами природы, управляющими процессами развития в его организме и психике [28]. В силу этого воспитание должно идти впереди обучения, поскольку на потенциале прошлого опыта ребенка рождается его будущее. Авторское определение понятия «воспитание» и доказательство очередности сначала воспитания, а потом обучения согласуются с приматом воспитания сознания (см. выше) и критерием целесообразности, конкретизирующим аксиологический аспект природосообразной педагогики. Новая трактовка воспитания открывает путь практического решения давно осознанной идеи приоритета воспитания, исходя из логики развития ребёнка, тогда как в настоящее время «выполнение этого требования пока не обеспечено» [29].

Таким образом, категориальный и методологический анализ и синтез служат инструментом построения теоретико-методологического базиса данного исследования. Обоснованы родовые понятия «жизнь» и «культура» человека, которые являются предельно широкими категориями, выводят познание на уровень «всеобщего» и служат методологической основой концепции природосообразной педагогики. Инвариантом родовых понятий является предельная категория «духо-материя (физическое тело человека)». её определенные аспекты раскрываются через основные категории: 1) целостность человека, людей; 2) культура (физическая и мышления) человека, людей; 3) эволюция человека, человечества. Эти категории взаимозависимы (представляют замкнутую динамическую систему) и расширяют объём за счёт включения атрибутивных свойств человека как психобиосистемы, отражающих его сущность. Они также находятся во взаимосвязях с видовыми понятиями («образ», «правильный», «деятельность», др.) и создают определенные терминсистемы как группы вспомогательных понятий («деятельность человека», «физическая культура человека», «правильный образ жизни человека», др.). Этим обеспечивается основное назначение понятийного аппарата данного исследования, операционализация используемых понятий и смещается акцент в понятийно-категориальном аппарате педагогики с конкретно-научного изучения человека как личности на междисциплинарное – как целого. В содержательном плане эти понятия диалектичны, соответствуют главным компонентам (структуре) изучаемого объекта (человека и его развития) и отражают действительность, его сущностные свойства, качества, поскольку инвариантно учитывают природу различных явлений (физических и психических) и снимают деформации в понятийном аппарате педагогики. Проецирование основных категорий на область педагогики сохраняет

их традиционное толкование, но некоторые из них расширяются и углубляются путем ввода нового элемента и переосмысления посредством авторских трактовок. В итоге основные понятия концепции природосообразной педагогики соответствуют принципам полноты, непротиворечивости и системности, они также включают систему мировых идей, выражающую принципиальную позицию автора исследования.

Вышесказанное сводится к тому, что базовые категории «пространство», «время» и «движение» преобразованы в предельную категорию «духо-материя (физическое тело человека)», содержащую основы жизни и ценности, значимые для эволюции человека, и задача науки – выявить их. Из новой «категориальной матрицы» следует концептуальный природосообразный (антрополого-эволюционный) подход. Он отличается тем, что ставит в центр образовательного процесса человека (и учителя, и ученика) как часть явления жизни, как носителя природных (реальных и потенциальных) свойств, качеств, которые он выявляет в процессе своей жизнедеятельности (в силу своих возрастно-половых, конституционально-личностных особенностей) в каких-либо природных, социально-личностных и психолого-педагогических условиях. Если сравнить новый подход с авторитарным и гуманистическим подходами, то они ставят в центр либо учителя, либо ученика и учитывают социально-возрастную, интеллектуальный и другие признаки, которые характеризуют изучаемый объект исследования не в полном объеме, поскольку в дисциплинарных исследованиях применяют конкретно-научный подход и односторонне изучают только психолого-педагогический аспект [30, с. 21]. Коррелятами нового подхода являются несколько соподчиненных специфических подходов, выведенных из видовых понятий, описывающих конкретные объективные аспекты человека как целого, определяющие содержание этих подходов.

В результате новая «категориальная матрица», знаковая модель, гипотеза и совокупность факторов, учтенных в данном исследовании, характеризуют оппозицию «культура – цивилизация» в свете взаимоотношений категорий диалектики «действительность – возможность» и открывают перспективу развития педагогического познания с позиций концепции эволюции. В силу этого значимость данного исследования для теории в том, что педагогическое познание согласовано с современным представлением о саморазвивающейся материи, биоматерии (психобиосистем различных масштабов: от человека до человечества).

Таким образом, выше показано, что для решения проблемы развития человека в онтоантропогенезе, взаимосвязанном с социально-образовательным процессом, применены такие категории диалектики, как действительность и возможность, явление, движение, сущность и система. Далее рассмотрим временной аспект данной проблемы, используя категории необходимости, случайности и другие в сочетании с категориями система и волновые колебания [циклы и ритмы (подъемы как восхождение и спады как нисхождение)], потому что волнообразность выражает сущность природных процессов. Так, познаем действительность (явление жизни человека) 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 её части. С точки зрения естествознания биосфера есть единство, в котором отдельные части выполняют свою особую задачу, поэтому человечество и человек как части биосферы тоже выполняют какую-то биосферную функцию, а не только социальную. В силу непреложности процессов в биосфере улучшение может быть, если начинания людей эволюционны. Союз «если» содержит определенное условие, которым является знание о том, что в пространстве-времени биосферы существует только два направления движения – прогрессивное (эволюционное как восхождение, подъем вверх) и регрессивное (инволюционное как утрата достигнутого, движение вниз). Это знание школа должна укреплять в сознании ребенка, потому что его легче устремить в будущее с юных лет при подготовке к взрослой жизни. Но это знание должен знать и каждый взрослый, к примеру, родители, и оно должно войти в жизнь каждого дня.

Отсюда следует общее понимание решения проблемы развития человека – должно быть устремление по восходящему направлению, тогда каждый шаг по этому пути будет повышать уровень развития его признаков и приближать к победе. Такая направленность есть не искусственное вовлечение, а выраже-

ние естественного порядка внутреннего развития человека. То есть человек участвует в трех взаимосвязанных процессах – индивидуальном онтоантропогенезе, образовательном и социальном процессах. Первый как причинный обуславливает направленность естественного хода явления жизни человека, второй и третий – следственные, производные деятельности людей, определяющие гуманистический и культурно-созидательный аспекты, их содержание и условия. Именно эти причинно-следственные связи определяют, что цивилизация (ее структура, экономика, др.) является производной степени развития человека, его высших свойств, сознания. Этим определены причинно-следственные связи в системе «человек – образование – культура – экономика», влияющей на темпы развития системы образования и общества. Возникает вопрос: какие мы, какова мера выражения (уровень развития) этого признака в активности современных людей, каждого из нас?

Дополним, новое расширенное и углубленное понимание (и знание) здесь устанавливается через итерации – постоянные переходы от одного к другому, через истолкование одного другим, поэтому понимание создается через герменевтический круг, а «усмотрение согласованности целого и части есть критерий правильного понимания» [16, с. 25]. В итоге понимание сути законов природы необходимо, так как оно дает ключ к решению задач воспитания и обучения, поэтому нравственный критерий воспитания должен учитывать особенности этапов развития, обусловленные онтоантропогенезом. Опора на непреложный процесс/закон эволюции и критерии, следующие из нее, имеет целью дать внутренние условия развития человеку, выбравшему путь вверх, и создать действительную школу народного воспитания.

Согласно сказанному обобщенный выход на единую парадигму «подъема» образования можно определить как эволюционно направленную для обеспечения поступательного развития, как индивидуально-социальную, гуманистическую по характеру, культурно-созидательную по содержанию и осознанно деятельность по способам и технологиям реализации. Для обеспечения восходящего направления развития активность человека, социума и содержание образования должны быть согласованы с непреложными законами, определяющими онтогенез, поскольку человеку не дано изменить законы природы, биосферы, являющейся частью Космоса. Согласно этому мы смещаем акценты и понимаем онтоантропогенез как фундамент, а социально-образовательный процесс – как надстройку. Гуманистический и культурно-созидательный аспекты содержат ценностный аспект природосообразной педагогики, компонентом которого является труд, понимаемый здесь широко [28].

Преимущества этой парадигмы в том, что природосообразный подход, лежащий в её основе, определяет: 1) единую стратегическую цель образования – развивать различные способности ребёнка, отдавая приоритет его высшим свойствам, качествам; пионерным обосновано универсальное качество распознавания [15]; 2) единый критерий оценки развития иных признаков человека, который поможет ему изменять себя, а не природу, и привести в порядок свое внутреннее пространство, согласовывая его с красотой природы; критерий красоты/гармонии может быть использован для сравнения эффективности деятельности участников образовательного процесса на разных уровнях (человека, образовательного учреждения, т. д.). Использование обобщенных золотых сечений для «обеспечения системного качества вещей... даёт возможность оперативно решать проблему гармонизации структур... осуществлять тонкую и глубокую диагностику нормы и патологии человека» [31, с. 2]. Разработка этих элементов образования призвана реализовать одну из основных функций науки – обоснование перспективного опережения для ускорения процесса развития человека и общества, подлежащего целенаправленному изменению с учетом того, что «развитие любого процесса измеряется его скоростью, и вкладом в развитие будет лишь его ускорение» [10, с. 39].

Из сказанного ясно, что идея эволюции лежит в основании разрабатываемой концепции природосообразной педагогики, поэтому обосновываем эволюционную направленность развития человека как главного компонента содержания образования, связанного с новой целью образования, и приводим доказательства, расширяя радиус науки о человеке и традиционные рамки теории личности. Это согласуется с тенденцией развития зарубежных концепций личности [32, с. 19].

Сравним некоторые признаки, характеризующие современную педагогику и природосообразную педагогику. Так, цели/задачи образования, определяемые Федеральным государственным

образовательным стандартом, напрямую сопряжены с внешними условиями и средствами, первично финансовыми, на которые обучающиеся и учитель реально повлиять не могут. Новая цель, разрабатываемая в данной работе, первично зависит от самого человека и призвана улучшать сначала внутреннее мышление человека, которое определяет меру осознанности, а потом этику поведения и опору на свои силы (самоорганизацию, самоуправление). Иначе говоря, первая отражает экстенсивный путь социальных преобразований, по сути, следственный; вторая определяет путь интенсивного развития человека, являющийся причинным. Другой пример: известная ведущая цель обучения («воссоздание в сознании обучаемого общенаучной картины мира и продвижения к возможности его познания и изменения» [18]) не может быть выполнена современной педагогикой в силу того, что: а) неоднозначны результаты развития общества, активно изменявшего природу в XX веке по экстенсивному пути; б) существует противоречие между традицией педагогического познания только психолого-педагогического аспекта человека, обуславливающего узкий формат дисциплинарного обучения, и практикой, сопряженной с бинарной действительностью. В данном исследовании обосновано, что новой целью образования является формирование и развитие биполярного сознания, соответствующего универсальному принципу полярности всех вещей [15]. То есть новая цель образования в том, чтобы формировать у детей способности к адекватному отражению действительности и пониманию смыслов происходящего, которые можно развивать только тогда, когда мы освободим сознание людей от противоречий и неадекватных представлений о себе и природе.

Отличие новой цели образования перед реализуемым вариантом, отраженным в госстандарте, также в том, что на первый план природосообразной педагогики выступают необходимость, долг (см. выше), а не привилегия, и ответственность, а не права, часто выражающие тактические интересы иных социальных групп. Объясняем указанные приоритеты следующим. Представление о человеке как целом, обоснованное в данном исследовании, определяет, что различные явления во внутреннем пространстве человека взаимосвязаны, что в основе развития человека лежит примат психодуховных свойств над телесностью, что знание о глубинных сущностных свойствах человека смещает фокус внимания человека извне вовнутрь себя. Исходя из нового представления, задача развития себя становится для человека понятной и достижимой, поэтому приоритет долга и ответственности призван помочь ему обеспечивать выбор направления движения (вверх или вниз), и если выбрана дорога вверх, то развитие может быть, но только при условии, когда человек будет выполнять свою задачу созидания как можно совершенно. Примером является каждый соревнующийся спортсмен, мобилирующий свою волю для достижения цели. Выводим положение (2): оправдано стремление выполнять всякую работу наилучшим образом, и всякий качественный труд будет осмыслен. Это положение согласуется с гипотезой (1) (см. выше). Уточним, смысл этих дел не в самих делах, а в том, что они дают сознанию и как обогащают его опытом, поскольку через ритмичный труд человек может выражать свои энергии, силы своей сущности.

Таким образом, в исследовании показано, что более глубокое проникновение в диалектику процесса развития человека дает понимание пути решения изучаемой проблемы. Для этого обоснованы эволюционная направленность, интенсивный путь, универсальные принципы, факторы и внутренние условия развития человека [26]. Аргументировано положение о том, что самодействия (телесные и умственные) есть самоначалие человека. Показано с позиций энергетической концепции естествознания, что качество самодействия является универсальным дидактическим принципом и первым условием развития человека. Здесь выведено новое представление о человеке как о центре активности, способном осознанно создавать режим саморазвития. Иначе говоря, в труде познаются высшие ценности духа, значит, в труде заключается высшее благо жизни. Отсюда следует ключевая цель человека/общества – преобразовывать самодействия до уровня культуры труда, что является целью его/их бытия.

Кроме этого, дано теоретико-практическое обоснование идеи трудовой школы, определяющее её как ценностно-смысловое основание образования и фундамент образовательной политики любого государства [28]. Доказано, что труд есть метод и средство роста энергий, сил человека, людей в онтоантропогенезе и социально-историческом развитии. В силу этого труд понимаем широко как преображение жизни, не зависящее от условий, окружающих человека, поэтому целесообразно (по-

лезно) принять за истину тезис, что труд есть компонент природообразной педагогики. Для иллюстрации этого утверждения приведем примеры, имеющие в основании противоположные представления.

Так, сегодня в педагогике не используется понятие «труд-любие», а его понимание в [33, с. 293] имеет ограничения и сужает жизненное значение. Тогда как аргументация трудовой школы в педагогике присутствует, начиная с 17-18 вв. В 19 и 20 вв. данное направление педагогики реализовывалось в разных вариантах, но с 2001 г. в рамках реформирования и обновления отечественной системы образования идея трудовой школы «не получила теоретического обоснования» [33, с. 292]. Следствием таких преобразований, считаем, является исключение из сознания ребёнка (детей, подростков) значения труда как проявления отечественной системы образования, самореализации и важного компонента модели его/их поведения в течение онтогенеза. Наряду с этим «в современной отечественной психологии преобладает рассмотрение психического развития как процесса, обусловленного преимущественно социальными факторами...» [33, с. 28]. Ввиду этого современная педагогика исходит из представления о том, что все дело во внешних условиях: если ребёнку предоставить благополучную внешнюю обстановку, дать ему образование и нравственные понятия, то этого достаточно, чтобы он изменился к лучшему. Наблюдение за результатами образования последних лет и социальной жизнью показывает, что данное ожидание часто не оправдывается.

Мы исходим из представления о том, что необходимо учитывать меру готовности иных свойств ребёнка, обусловленных их соотношением в системе «телесность – психодуховность», сопряжённым с особенностями периодов онтогенеза и этапов антропогенеза, определёнными наследственностью и социальной средой (первично семьей). Преемственность периодов онтогенеза, с одной стороны, есть показатель той степени естественного развития, которой достигли различные уровни сложной организации человека, с другой, – этот же закон обуславливает следующую ступень его развития. На прогрессивном этапе существует однонаправленная последовательность выявления свойств человека: сначала телесных, затем – психодуховных. В бинарной оппозиции «телесность – психодуховность» эта очередность сопряжена с доминантой двигательной активности детей, которая достигает пика к 9 – 10 годам. При этом в раннем детстве сущностные психодуховные свойства человека еще в потенциале (возможности). Но возможности развития иных свойств и желаемых качеств ребёнка надо уметь правильно выявить, потому что от возможности его овладения ею путь долгий и, имея возможности в себе, можно упустить их проявление. Отсюда следует первое условие развития ребёнка – твердая решимость взрослых (родителей, системы образования, социума) и знание как создавать правильные комбинации временных внешних условий. Знание «как» сопряжено с внешними влияниями, которые должны быть направлены на то, чтобы разбудить латентные созидательные силы ребёнка и помочь его воле подчинить свое тело, биологическое начало. Чем достичь такого подчинения легче всего? Усиленным телесным напряжением (физическими упражнениями, трудом, рукоделием, др.) с учетом того, что, согласно универсальному принципу соответствия, форсировать развитие свойств организма и психики ребёнка тоже нельзя [28].

Необходимость решения данной задачи с помощью адекватных методов и средств объясняем следующим. В исследовании доказано, что только своим трудом человек может пробудить свойства, заключенные внутри него, а потом, благодаря повторным действиям, он может формировать и развивать какие-либо качества (см. выше). Психологическую цель телесных видов труда можно определить как использование биоэнергетики с целью отвлечь силы/энергии человека от иных страстей, которые достаточно сильны и сопряжены с законом кинезофилии, доминирующим в организме ребёнка в течение первого десятилетия. Для этого в условиях урбанизма необходимо заполнять время детей занятиями художествами, ремеслами, танцами, физическими упражнениями, играми и другим. Это приобщает их к деланию, рукоделию (правильно «руками и ногами»); их понимаем как средство сосредоточения, а формула «труд в поте лица» есть символ напряжения человеческого аппарата. Сосредоточенный или интересный труд тем и хорош, что хотя бы на время собирает мысли, чувства и действия ребёнка на одном предмете, затрудняя их привычное блуждание, порождающее явление равновесия в его внутреннем мире. Следствием качества труда будет твердость сознания ребёнка, которое в детстве необходимо

утвердить. Словом, качество труда достигается, если введены в действие все уровни (телесный, эмоционально-чувственный, умственный) сложной структурно-функционально-энергетической организации человека, поэтому труд также есть фактор воспитания. Напрягая физические силы человека, труд преодолевает лень, пассивное, инертное начало, которое на этой ступени, когда преобладает телесный низший полюс, легко одолевает человека и заглушает еще зачаточные силы его высших свойств, слабые ростки его воли, мысли и чувства. Если на данном этапе жизни ребёнок не будет вовлечен в разнообразный физический труд, то биоэнергии и страсти, ничем не сдерживаемые, будут формировать сходные привычки (как рефлексорные действия) и доминировать в будущем в ущерб его высшим началам.

Отсюда следует основная методико-практическая рекомендация для этого этапа: соотношение часов учебного плана должно быть в пользу относительно единообразного телесного напряжения, понятного ребёнку этого возраста, сохраняющего его пылкость и устремляющего в будущее. Новообразованиями ребёнка на этом этапе должны быть способности владеть своим телом, элементы трудолюбия, рефлексии и саморегуляции поведения, другие.

В период пубертата и позже происходит более выраженное перераспределение энергий, сил, изменяется их соотношение на разных уровнях сложной организации человека и ослабевает давление закона кинезофилии, определяющего рефлексорность двигательной активности ребёнка в течение первого десятилетия его жизни. Чтобы созидательная активность не снижалась, дети должны знать смысл труда (умственного и физического) для своего развития, поэтому в подростковом возрасте актуализируется задача самопознания, влияющего на внутреннюю мотивацию. Объясняем полезность решения данной задачи следующим. Дать детям понимание (зачем им надо что-то делать) значит уничтожить главный корень страданий – незнание, которое родит и эти страдания, и бунт против самого себя или других. Ввиду этого образование должно иметь более сложную композицию и систему задач развития, разнообразие которых позволит детям выбрать подходящие для себя с учетом степени отзывчивости своих телесных и психодуховных свойств на этапе второго десятилетия жизни. Именно обеспечение меры соответствия между потребностями внутренних планов (телесного, эмоционально-чувственного, умственного) и внешней средой обусловит устойчивую мотивацию, повысит активность и поиск значимого для себя. Это возможно за счет соответствующего разнообразия в переживаниях, сложности видов труда, их перемены, потому что все виды труда сопряжены друг с другом и взаимозависимы, так как их истоком являются иные свойства, качества человека как целого.

Общие методико-практические рекомендации для этого периода в следующем: соотношение урочных и внеурочных часов учебного плана должно постепенно смещаться в пользу психодуховных свойств; но долю телесной активности надо удерживать не ниже порогового уровня за счет внеурочной деятельности, содержания программы развития конкретной школы и направлений дополнительного образования; на этом этапе важно устремлять детей в будущее, предлагая им на выбор широкий спектр видов труда, и повышать веру в свои силы с опорой на качества своих действий. В итоге развитие способности саморегуляции средствами физической культуры и общей педагогики обеспечит уверенность в своих силах, способность трудиться и правильное поведение ребёнка. Новообразованиями подростка должны быть знания, умения, навыки создавать модель самоорганизации и самоуправления, способность распознавать крайности и культивировать сдержанную и устойчивую позицию в отношении религиозных, социальных и гражданских вопросов, мышление по аналогиям, поскольку этот метод развивает сознание в любом возрасте, другие.

Обобщаем методико-практические аспекты воспитания и обучения. Выше показано, что система пропорционирования учебной нагрузки должна стать опорой для гармонизации соотношений в системе «способности и потенциал свойств ребёнка – нагрузка» на каждом возрастном этапе, чтобы укрепить объективную базу практического образования и его гуманизацию. В этом случае содержание образования будет согласовано с общезначимым тезисом о том, «что объединяющим началом всех вещей служат числовые отношения, которые выражают гармонию и порядок природы» [22, с. 89]. Находим, что в педагогическом познании допустимо применять числовые отношения, и объясняем это следующим. Согласно закону тождества, прини-

маем неизменными объем и содержание предельной категории «духо-материя (физическое тело человека)» в течение данного рассуждения, поскольку мы мысленно отвлекаемся от несущественных свойств объекта. Тожество понимаем как непреложное существование основных свойств в объекте, выявляемых из «ядра» духа, которое заключает в себе все возможности как реальный элемент. Но соотношение этих свойств в системе «телесность – психодуховность» внутри целостного объекта определено степенью их развития, сопряженной с особенностями периодов онтогенеза и этапов антропогенеза и обусловленной наследственностью и социальной средой (первично семьей).

Из сказанного выше следует, что можно проанализировать объемы учебной нагрузки с учетом видов труда (физического и умственного) в недельном цикле, чтобы в первом приближении понять соотношение активности изучаемых свойств (или меру их напряжения) и адекватность распределения учебной нагрузки мере готовности основных свойств ребенка, обусловленной периодами прогрессивного этапа онтогенеза. По учебным планам выполнен анализ общих объемов учебной нагрузки, типичной для современных образовательных учреждений. За 100% принята общая учебная нагрузка, определяемая гигиеническими требованиями как предельная возрастная норма. По признаку степень сложности выделены виды труда: физический (пение, рисование, танцы, физическая культура, др.) и умственный (русский язык, литература, математика, др.). Ниже представлены изменения соотношений объемов этих видов труда в период дошкольно-школьного воспитания и обучения (рис. 1). Данные показывают следующее. Умственный труд доминирует во всех возрастных группах (в период от 4 до 17 лет), и доля его возрастает от 42,5 (в возрасте 4-5 лет) до 88,9% (в старших классах). Двигательная активность не составляет и половины времени активности ребенка даже в период первого детства, её объем резко снижается (на 12%) в дошкольном возрасте и устойчиво падает от 41,5 (в возрасте 4-5 лет) до 11,1% (в старших классах). Данные на рис. 1 говорят сами за себя: соотношение видов труда, организованного в детских садах и школах, в основном направлено на развитие умственных свойств детей, мера готовности которых еще мала, особенно в дошкольном возрасте. При этом более зрелые телесные свойства ребенка, наоборот, получают недостаточное напряжение, необходимое детям для овладения своим телом, формирования трудолюбия, тренировки воли, преодоления и других свойств. Диспропорции видов труда способствует и образ жизни современных людей, многие из которых проживают в искусственных условиях, поэтому многие дети и подростки не выполняют даже гигиеническую норму двигательной активности, рекомендованную в [34, с. 242]. Полагаем, что существующая диспропорция видов труда и другие причины определяют две сопряженные проблемы/задачи – развивать способность детей и в то же время не допускать их перегрузки и оберегать здоровье.

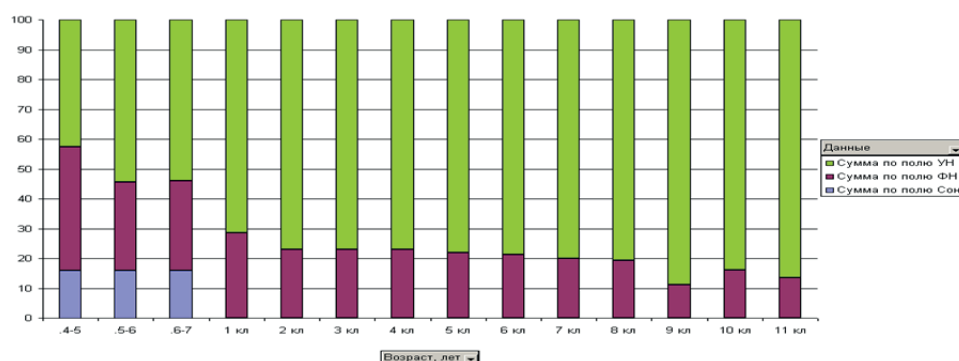


Рис. 1. Соотношение видов (физической и умственной) учебной нагрузки дошкольников и школьников в недельном цикле: по вертикали – объемы (в %) активности детей в образовательных учреждениях; по горизонтали – годы обследования

Отсюда следует, что необходимо изменить эту диспропорцию в учебной нагрузке. Это изменение может обеспечить научная разработка методико-практических рекомендаций для разных возрастных и конституциональных групп детей (уровень особенного) и регулярное планирование содержания уроков учителем с учетом этих признаков (уровень частного). Наш многолетний опыт работы с учителями показывает, что такое пла-

нирование отсутствует в большинстве случаев. Как следствие, обучающимся часто предлагается шаблон, заданный текстом учебника и стереотипом деятельности учителя.

Находим, что в подобном опыте плохо то, что он копирует неподвижность ума, мешающую работе высших центров и учителя, и школьников. Такой стандарт обучения надо уметь обойти, потому что однообразный характер умственного труда влечет за собой утрату возможности своевременно заложить качество подвижности мышления. В таком случае необходимо планировать разумную смену труда на уроке и в серии уроков в недельном цикле с учетом всех родов труда, определяемых тремя планами организации человека (умственным, эмоционально-чувственным, телесным). Разные роды труда и широкий диапазон используемых методов, средств и другого обеспечат реализацию универсального принципа разнообразия, гибкий стиль деятельности учителя на базе активности всех внутренних планов сложной организации человека. Именно первично создавая поурочные планы, учитель может применять различные системы, подходы, методы, средства и условия для приближения к истинному самодействию (своему и учащихся). Это практическое соображение было в полном объеме реализовано советской школой. Ныне интеллектуальный труд учителя часто ограничен написанием рабочей программы по предмету, содержание которой в 70-80% объема копируется из рекомендованной программы, а содержание уроков представлено случайным набором иных методов, средств, следующих из учебно-тематического плана, но не создающих режима развития конкретных психодуховных качеств, поскольку случайность ориентирована «на процесс», а не «на результат».

Объясняем необходимость планирования уроков учителем тем, что труд, правильно распределенный, по природе своей не может утомлять, так как он будет активизировать разные группы работающих нервов и этим не допустит усталость. Только в этом случае мы будем приближаться к идеалу – гармонически развитому человеку, поскольку личностные новообразования будут целенаправленно формироваться на всех планах сложной организации и учителя, и обучающегося в каждом цикле (недельном и учебного года). В этой связи физиологи могут предложить определенные схемы, объясняющие, как правильно сменять работу иных групп работающих нервов. Определенные рекомендации для такой работы существуют, но дело в том, что они не применяются массово. В итоге открывается широкое поле для целенаправленного творчества учителя, планирующего содержание с опорой на универсальные принципы и качество труда, определяемое подвижностью мышления.

Сказанное показывает применимость найденных решений, поскольку решение иной проблемы оценивается качеством применимости, осознание которой порождает действия, и у нас появляется надежда и вера в то, что наши правильные действия обеспечат выход из кризиса. Дополним, в современных шко-

лах постепенно расширяется спектр решаемых целей/задач и разнообразных видов труда обучающихся, применяются различные методы, средства, технологии, направленные на их развитие. Объясняем эту правильную, но пока нечеткую тенденцию становления природосообразной педагогики в отечественном образовании тем, что в её основании лежит принцип разнообразия, определяющий поступательность эволюционирующей природы и человека как её части. Научное обоснование природосообразного (антрополого-эволюционного) подхода, выполняемое в данном исследовании, аргументирует его полезность как

пути и способа реализации парадигмы «подъема» современного образования, так как этот подход имеет глубокий развивающий потенциал, определяемый самой жизнью. Осознанное и целенаправленное внедрение природосообразного подхода переведет практическое образование на новые «рельсы», поскольку природный закон согласования сил/энергий увеличивает их у тех, кто следует ему. Это практическое соображение реализовала

советская школа, которая была, по сути, профессионально и социально ответственной.

В результате дано научное толкование определенных сторон природосообразного подхода. Так, из категории «движение» выведен универсальный деятельностный подход, согласованный с идеей увеличения активности живых существ «как ведущей формы прогрессивной эволюции» [16, с. 239], и показано, что в его основе лежит энергия (в разных формах и видах), подаренная человеку природой. Аргументирована система пропорционирования как общая схема структурирования содержания для планирования учебной нагрузки с учетом степени развития умственных и телесных свойств ребенка и их соотношения в условиях предметной структуры обучения. Соблюдение этого правила призвано: а) формировать осознанные созидательные самодействия (умственные и физические); б) вытеснить доминирование рефлексивных действий и у учителя, и у учащихся. Доказана полезность применения универсального принципа соответствия для конструирования содержания образования, планирования и управления режимом развития и саморазвития, так как он учитывает реальные и потенциальные свойства человека, уровень и темпы его развития [15]. Обосновано, что применение принципа соответствия и совокупность подходов (системного, индивидуально-типологического, деятельностного и др.) поможет обеспечивать массовую гуманизацию и ориентацию образования на человека. Показано, что реалистична трактовка природосообразной педагогики в свете учения о мере и способах преобразования человеком себя с опорой на основы жизни.

Сравним общие признаки, существенные в плане решаемой познавательной задачи и характеризующие каждый из двух подходов (природосообразный и компетентностный), чтобы определить меру приближения того и другого к познанию одного и того же изучаемого явления действительности. Из концепции природосообразной педагогики, её положений, антрополого-эволюционного подхода и других её элементов, обоснованных в данном исследовании, вытекает, что парадигма «подъема» образования будет прогрессивной, поскольку в её основании лежат основы жизни и надо только следовать им. Компетентностный подход определяет новые образовательные стандарты, реализуемые в отечественном образовании десятый год. Ученые признают, что переход к этим госстандартам сопровождается определенными трудностями [19]. Но в результате четвертьвекового реформирования отечественное образование утратило свои авангардные позиции в мире и не вышло из кризиса, поскольку отсутствует целенаправленная стратегия его системного развития [35].

Из сказанного выше ясно, что введение трудовой школы в содержание современного образования как компонента обеспечит полезные взаимодействия социально-образовательного и социально-производственно-экономического процессов страны. В настоящее время известны отдельные примеры возрождения такого взаимодействия. Введение этого компонента как структурного обеспечит перспективу развития системы образования страны: в ней произойдут структурно-функциональные изменения, она найдет свою новую социальную укорененность и положительно повлияет на баланс отношений в обществе и развитие страны. Аргументы, приведенные в данном исследовании, определяют нормативно-практический аспект природосообразной педагогики. Дополним, что идея трудовой школы согласуется с идеей повышения активности человека «как ведущей формы прогрессивной эволюции» [16, с. 239]. В идеале, поддержание этой идеи коллективом целого народа (как большой психосоциобиосистемы) обусловит особую мощь каждого и всех в силу согласования своих действий, труда на основе принципа коэволюции, качеством которой является кооперация. Прикладной аспект идеи коэволюции в том, что разумный обмен в ходе кооперации и осознанное её применение продолжит преемственность культурных традиций народов, проживающих на территории нашей страны в современных условиях. Возрождение традиции соборности возможно, поскольку русской цивилизации изначально близок группоцентричный подход, имеющий корни в этнологии как науке об этносах. «Под последними понимают исторически возникший вид устойчивой социальной группировки людей, представляющий племенем, народностью, нацией» [36, с. 6]. То есть постулатный путь развития есть путь коэволюции, в основании которой лежит качество кооперации, свойственное популяции людей и природе в целом. Этот путь открывает области решения многих проблем, включая проблему культурно-

исторического самоопределения человека, людей в её теоретическом и практическом отношениях.

Применен типологический способ построения теоретической основы природосообразной педагогики. Теоретичность создаваемой концепции проверяется с трех точек зрения: а) эмпирической (когда сопоставляются теоретические и фактические данные); б) внутренней (снятие противоречий в педагогическом познании); в) метатеоретической (с позиций более общих наук: философии и естествознания, включающего физику, общую биологию, конституциональную антропологию). Это позволило выявить и объяснить противоречия современного образования. В итоге изучаемая реальность мысленно перестроена так, что предложенные гипотезы сняли противоречия между фактами, известными в естествознании и гуманитарных науках.

Теоретическую основу природосообразной педагогики образуют определенные абстракции, система новых понятий (родовых, предельной категории, видовых), описывающих изучаемый объект, исходные непреложные законы и следующие из них универсальные принципы. Примерами многоступенчатого абстрагирования служат переходы от сложения в композицию конкретных объективных данных к их синтезу в форме идеализированной модели, или от обобщения реальных аспектов изучаемого объекта в единое целое до выделения существенных свойств предмета и приведения их к числовым отношениям, выражающим систему пропорционирования учебной нагрузки обучающихся.

Теоретическая новизна данного исследования представлена: а) идеализацией, обозначающей статический аспект объекта исследования; б) новой «категориальной матрицей», изменяющей категориальную схему современной педагогики; в) гипотезами, сопряженными с системой мировых идей, разрабатываемыми в данном исследовании; г) универсальными принципами, выведенными из сложного непреложного закона онтоантропогенеза; некоторые из этих принципов приведены в статье. Выдвинутые научные гипотезы определяют теоретическую актуальность данной научной работы.

Теоретико-методологическая база концепции природосообразной педагогики отличается тем, что включает согласованные модели целостного человека (знаковую и категориальную) и систему мировых идей (целостности человека, увеличения его активности как саморазвития, др.). Они отражают новизну данного междисциплинарного исследования, поскольку оно включает взаимозависимые компоненты этой концепции (статический в виде модели и динамический, выраженный стратегией направленности движения, формами и движущими силами). Из этого ясно, что создана предпосылка для разработки новой научной педагогической парадигмы, которую обобщенно можно назвать парадигмой «подъема» (творчества).

В статье также показано, что предлагаемая теоретическая основа природосообразной педагогики выполняет объяснительную, прогностическую, предписывающую (нормативную) и коммуникативную функцию (в свернутом виде она содержит накопленное знание, его компактное хранение и обеспечивает передачу).

Таким образом, как результат нашего исследования можно представить общую вертикальную структуру психобиологии человека и педологии как её части, которая охватывает три качественных уровня научного познания – чувственного, эмпирического и теоретического. Формально структура научной теории природосообразной педагогики содержит: а) эмпирическую основу (факты из разных областей знания, характеризующие изучаемый объект на различных уровнях его организации); б) теоретическую основу (систему мировых идей, новую «категориальную матрицу», гипотезы, идеализацию объекта, непреложные законы, обуславливающие конкретные стороны естественного процесса развития изучаемого объекта, и универсальные принципы, выведенные из этих законов); в) логический аппарат, содержащий правила вывода; г) некоторые выведенные результаты (биполярную структуру сознания человека, качество распознавания как высшее свойство человека, принцип самодействия как универсальный дидактический принцип, др.) как потенциально допустимое следствие, утверждение данной теории; полученные результаты имеют общесоциальное значение, поскольку выведены из базовых категорий «пространство», «время» и «движение». Создаваемая теория включает в себя известные теории (гуманистическую, др.) как частный случай. Этим сохраняется преемственность знаний педагогики и в то же время – обеспечивается их развитие.

## Библиографический список

1. Фельдштейн Д.И. Нужна новая концепция образования. *Профессиональное образование. Столица*. 2013; 12: 7 – 12.
2. Вербицкая Л.А. Ориентировать образование России в будущее. *Профессиональное образование. Столица*. 2013; 12: 2 – 6.
3. Сачков Ю.В. Фундаментальные науки как стратегический ресурс развития. *Вопросы философии*. 2007; 3: 76 – 89.
4. Ажимов Ф.Е. Что такое междисциплинарность сегодня? (Опыт культурно-исторической интерпретации зарубежных исследований). *Вопросы философии*. 2016; 11: 70 – 77.
5. Фельдштейн Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века. *Сибирский учитель*. 2013; 1 (86): 5 – 17.
6. Новиков А.М. *Докторская диссертация?* Пособие для докторантов и соискателей ученой степени доктора наук. Москва: Эгвес, 1999.
7. Рево В.В. *Энциклопедия системных знаний*. Москва: ФОЛИУМ, 2006.
8. Лебедев С.А. *Методы научного познания*: учебное пособие. Москва: Альфа-М: ИНФРА-М, 2014.
9. Разумов Г.И. *Методология научного исследования*: учебное пособие для вузов. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 1999.
10. Рыжиков Ю.И. *Работа над диссертацией по техническим наукам*. Санкт-Петербург: БХВ-Петербург, 2007.
11. Новиков А.М., Новиков Д.А. *Методология*. Москва: Синтег, 2007.
12. Додонова Л.П. Проблема представления человека как целого и её междисциплинарное решение. *Ценности и смыслы*. 2016; 2 (42): 36 – 53.
13. Георгиевский А.Б. *Дарвинизм*: учебное пособие для студ. биол. и хим. спец. пед. ин-тов. Москва: Просвещение, 1985.
14. Додонова Л.П. К вопросу взаимосвязи базовых понятий в сфере физической культуры и спорта. *Материалы Всероссийской научно-практической конференции*. 22 – 23 марта, Новосибирск: Издательство НИПКиПРО, 2011; Т. I: 228 – 233.
15. Додонова Л.П. Структурный компонент природосообразной педагогики. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 3 (64): 137 – 147.
16. Шугрин С.М. *Космическая организованность биосферы и ноосферы*. Новосибирск: Сибирское предприятие РАН «Наука», 1999.
17. Додонова Л.П. *Противоречия современного педагогического познания*. Сибирский учитель. 2017; 2 (111): 85 – 92.
18. Загвязинский В.И. Анализ и синтез в педагогических исследованиях. *Вестник Тюменского государственного университета*. 2010; 5: 17 – 22.
19. Загвязинский В.И. Творческое ядро педагогического исследования: от проблемы до гипотезы. *Образование и наука*. 2010; 10 (78): 3 – 12.
20. Кузнецов И.Н. *Диссертационные работы: методика подготовки и оформления*: учебно-методическое пособие. Под общей редакцией докт. экон. наук, проф. Н.П. Иващенко. Москва: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2003.
21. Деев А.Н. *Введение в теорию гармонии*. Новосибирск: Издательство «Сибирский Хронограф», 2001.
22. Волошин А.В. *Математика и искусство*. Москва: Просвещение, 1992.
23. Додонова Л.П. Философско-методологические аспекты природосообразной педагогики. *Теория и практика физической культуры*. 2013; 11: 94 – 99.
24. Кузин Ф.А. *Диссертация: Методика. Правила оформления. Порядок защиты*. Практическое пособие для докторантов, аспирантов и магистрантов. Москва: «Ось-89», 2000.
25. Кондаков Н.И. *Логический словарь-справочник*. Москва: «Наука», 1975.
26. Додонова Л.П., Додонов А.П. Интенсивный путь, принципы, факторы и внутренние условия развития человека. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 4 (65): 137 – 147.
27. Абдеев Р.Ф. *Философия информационной цивилизации*. Москва: ВЛАДОС, 1994.
28. Додонова Л.П. Труд как метод и главный фактор развития и воспитания человека. *Теория и практика физической культуры*. 2014; 3: 100 – 104.
29. Загвязинский В.И. Современная ситуация в Российском образовании и стратегия его дальнейшего развития. *Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции*. 11 – 14 ноября, Екатеринбург: Издательство: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2013; Т. 1: 7 – 12.
30. Новиков А.М. *Основания педагогики*. Пособие для авторов учебников и преподавателей. Москва: Эгвес, 2010.
31. Сороко Э.М. *Золотые сечения, процессы самоорганизации и эволюции систем: Введение в общую теорию гармонии систем*. Москва: КомКнига, 2006.
32. Фрейджер Р., Фейдимен Д. *Большая книга психологии. Личность. Теории, упражнения, эксперименты*. Перевод с английского. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008.
33. *Педагогический энциклопедический словарь*. Главный редактор Б.М. Бим-Бад; редколлегия: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова, другие. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2008.
34. Сухарев А.Г. *Здоровье и физическое воспитание детей и подростков*. Москва: Медицина, 1991.
35. Загвязинский В.И. О системном подходе к реформированию отечественного образования. *Педагогика*. 2016; 1: 12 – 18.
36. Кузин В.В., Никитюк Б.А. *Очерки теории и истории интегративной антропологии*. Москва: ФОН, 1995.

## References

1. Fel'dshtejn D.I. Nuzhna novaya koncepciya obrazovaniya. *Professional'noe obrazovanie. Stolica*. 2013; 12: 7 – 12.
2. Verbičskaya L.A. Orientirovat' obrazovanie Rossii v budushee. *Professional'noe obrazovanie. Stolica*. 2013; 12: 2 – 6.
3. Sachkov Yu.V. Fundamental'nye nauki kak strategičeskij resurs razvitiya. *Voprosy filosofii*. 2007; 3: 76 – 89.
4. Azhimov F.E. Chto takoe mezhdisciplinarnost' segodnya? (Opyt kul'turno-istoričeskoj interpretacii zarubezhnyh issledovanij). *Voprosy filosofii*. 2016; 11: 70 – 77.
5. Fel'dshtejn D.I. Problemy psihologo-pedagogičeskix nauk v prostranstvenno-vremennoj situacii XXI veka. *Sibirskij učitel'*. 2013; 1 (86): 5 – 17.
6. Novikov A.M. *Doktorskaya dissertacija?* Posobie dlya doktorantov i soiskatelej učennoj stepeni doktora nauk. Moskva: 'Egves, 1999.
7. Revo V.V. *'Enciklopediya sistemnyh znaniy*. Moskva: FOLIUM, 2006.
8. Lebedev S.A. *Metody nauchnogo poznaniya*: učebnoe posobie. Moskva: Al'fa-M: INFRA-M, 2014.
9. Razumov G.I. *Metodologiya nauchnogo issledovaniya*: učebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: YUNITI-DANA, 1999.
10. Ryzhikov Yu.I. *Rabota nad dissertaciej po tehničeskim naukam*. Sankt-Peterburg: BHV-Peterburg, 2007.
11. Novikov A.M., Novikov D.A. *Metodologiya*. Moskva: Sinteg, 2007.
12. Dodonova L.P. Problema predstavleniya čeloveka kak celogo i ee mezhdisciplinarnoe reshenie. *Cennosti i smysly*. 2016; 2 (42): 36 – 53.
13. Georgievskij A.B. *Darvinizm*: učebnoe posobie dlya stud. biol. i him. spec. ped. in-tov. Moskva: Prosveschenie, 1985.
14. Dodonova L.P. K voprosu vzaimosvyazi bazovyh ponyatij v sfere fizičeskoj kul'tury i sporta. *Materialy Vserossijskoj nauchno-praktičeskoj konferencii*. 22 – 23 marta, Novosibirsk: Izdatel'stvo NIPKI PRO, 2011; T. I: 228 – 233.
15. Dodonova L.P. Strukturnyj komponent prirodosobraznoj pedagogiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 3 (64): 137 – 147.
16. Shugrin S.M. *Kosmicheskaya organizovannost' biosfery i noosfery*. Novosibirsk: Sibirskoe predpriyatie RAN «Nauka», 1999.
17. Dodonova L.P. *Protivorechiya sovremennogo pedagogičeskogo poznaniya*. Sibirskij učitel'. 2017; 2 (111): 85 – 92.
18. Zagvyazinskij V.I. Analiz i sintez v pedagogičeskix issledovaniyah. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2010; 5: 17 – 22.
19. Zagvyazinskij V.I. Tvorčeskoe yadro pedagogičeskogo issledovaniya: ot problemy do gipotezy. *Obrazovanie i nauka*. 2010; 10 (78): 3 – 12.
20. Kuznecov I.N. *Dissertacionnye raboty: metodika podgotovki i oformleniya*: učebno-metodičeskoe posobie. Pod obshej redakciej dokt. 'ekon. nauk, prof. N.P. Ivaschenko. Moskva: Izdatel'sko-torgovaya korporaciya «Dashkov i K», 2003.
21. Deev A.N. *Vvedenie v teoriyu garmonii*. Novosibirsk: Izdatel'stvo «Sibirskij Hronograf», 2001.
22. Voloshin A.V. *Matematika i iskusstvo*. Moskva: Prosveschenie, 1992.
23. Dodonova L.P. Filosofsko-metodologičeskie aspekty prirodosobraznoj pedagogiki. *Teoriya i praktika fizičeskoj kul'tury*. 2013; 11: 94 – 99.
24. Kuzin F.A. *Dissertaciya: Metodika. Pravila oformleniya. Poryadok zaschity*. Praktičeskoe posobie dlya doktorantov, aspirantov i magistrantov. Moskva: «Os'-89», 2000.
25. Kondakov N.I. *Logičeskij slovar'-spravochnik*. Moskva: «Nauka», 1975.

26. Dodonova L.P., Dodonov A.P. Intensivnyy put', principy, faktory i vnutrennie usloviya razvitiya cheloveka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 4 (65): 137 – 147.
27. Abdeev R.F. *Filosofiya informacionnoy civilizatsii*. Moskva: VLADOS, 1994.
28. Dodonova L.P. Trud kak metod i glavnyy faktor razvitiya i vospitaniya cheloveka. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*. 2014; 3: 100 – 104.
29. Zagvyazinskiy V.I. Sovremennaya situatsiya v Rossijskom obrazovanii i strategiya ego dal'nejshego razvitiya. *Materialy IY Vserossijskoy nauchno-prakticheskoy konferencii*. 11 – 14 noyabrya, Ekaterinburg: Izdatel'stvo: Rossijskij gosudarstvennyy professional'no-pedagogicheskij universitet, 2013; T. 1: 7 – 12.
30. Novikov A.M. *Osnovaniya pedagogiki*. Posobie dlya avtorov uchebnikov i prepodavatelej. Moskva: 'Egves, 2010.
31. Soroko E.M. *Zoloty secheniya, processy samoorganizatsii i 'evolyucii sistem: Vvedenie v obschuyu teoriyu garmonii sistem*. Moskva: KomKniga, 2006.
32. Frejdzher R., Fejdimen D. *Bol'shaya kniga psihologii. Lichnost'. Teorii, uprazhneniya, 'eksperimenty*. Perevod s anglijskogo. Sankt-Peterburg: Prjam-EVROZNAK, 2008.
33. *Pedagogicheskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Glavnyy redaktor B.M. Bim-Bad; redkollegiya: M.M. Bezrukih, V.A. Bolotov, L.S. Glebova, drugie. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya 'enciklopediya, 2008.
34. Suharev A.G. *Zdorov'e i fizicheskoe vospitanie detej i podrostkov*. Moskva: Medicina, 1991.
35. Zagvyazinskiy V.I. O sistemnom podhode k reformirovaniyu otechestvennogo obrazovaniya. *Pedagogika*. 2016; 1: 12 – 18.
36. Kuzin V.V., Nikityuk B.A. *Ocherki teorii i istorii integrativnoj antropologii*. Moskva: FON, 1995.

Статья поступила в редакцию 06.10.17

УДК 159.924.24

**Ezhov V.S.**, Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Siberian State University of Telecommunications and Informatics (Novosibirsk, Russia), E-mail: acutagava@ngs.ru

**Matveeva E.Yu.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Siberian State University of Telecommunications and Informatics (Novosibirsk, Russia), E-mail: matveevatitnova@mail.ru

**EDUCATIONAL PROCESS AS CREATIVITY.** In the article the authors examine the basics of creativity, the foundations of the creative of a personality, the conditions for its formation in the educational process. Integration of knowledge requires a holistic aesthetic approach, an aesthetic factor in the educational process, its expressive forms. Applying the philosophical and aesthetic approach, it is possible to reveal the natural specific foundations of creative thinking (technical or humanitarian) and the conditions for the formation of creative abilities, using various materials of modern science. The individual relates the phenomena of reality to his aspirations, needs and interests, distinguishes between good and evil, truth and aesthetic value. The emotional nature of the aesthetic reflection of reality helps to organically incorporate the fullness of the human factor into the human-machine system.

**Key words:** education, creativity, personality, ability, reflection, aesthetic principle, upbringing, expressive form.

**В.С. Ежов**, д-р филос. наук, проф., Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики, г. Новосибирск, E-mail: acutagava@ngs.ru

**Е.Ю. Матвеева**, канд. филос. наук, доц., Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики, г. Новосибирск, E-mail: matveevatitnova@mail.ru

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС КАК ТВОРЧЕСТВО

В статье авторы рассматривают сущность творчества, природные задатки творческой личности, условия её формирования в образовательном процессе. Интеграция знаний требует целостного эстетического подхода, эстетического фактора в образовательном процессе, его выразительных форм. Применяя философско-эстетический подход, можно выявить природные специфические основы креативного мышления (технического или гуманитарного) обучаемого и условия формирования творческих способностей, используя различный материал современных наук. Явления действительности познающий информированный индивид непосредственно соотносит со своими устремлениями, потребностями и интересами, проводит различие между добром и злом, истиной и эстетической ценностью. Именно целостно-эмоциональный характер эстетического отражения действительности помогает органично включить всю полноту человеческого фактора в систему человек-машина.

**Ключевые слова:** образование, творчество, личность, способности, рефлексия, эстетическое начало, воспитание, выразительная форма.

Наступивший XXI век актуализировал вопросы о будущем науки и техники. Время разительных общественных перемен связано с проблемой обогащения опыта духовного общения людей; с потребностью гармонизировать в мировоззрении своего внутреннего и внешнего мира на уровне космического начала. В этой связи актуальной проблемой становится подготовка специалиста технических вузов, его творческого продуктивного начала, отвечающему духу времени. Интеграция гуманитарных и естественнонаучных (и технических) знаний лежит в основе подготовки современных специалистов. Проблема методологической интеграции знаний требует целостного эстетического подхода, эстетического фактора в образовательном процессе, его выразительных форм. Важно воспитать целостную творческую личность в образовательном процессе, эмоционально и интеллектуально развитую. При этом необходимо постигать природу высших эмоций индивида, устройство умственных программ поведения, потребностей, желаний и умений обретать способность к реализации и управлению ими.

Эстетика общения (красота) должна быть включена в изучение нейрофизиологических механизмов подготовки специалиста. Применяя в концептуальном плане философско-эстетический подход, выявляем природные специфические задатки креативного мышления (технического или гуманитарного) обучаемого и условия формирования творческих способностей, используя

различный материал современных наук. Не имея научной философии жизни, человек не может обеспечить полноценную познавательную оценку действительности, вызванную этим, когда он не в состоянии справиться с отрицательными эмоциями, ложными потребностями, дурными привычками и социальными стереотипами. Тем самым человек не может научиться саногенному (оздоравливающему) мышлению, которое делает жизнь его гармоничной и благополучной [1]. Иначе говоря, согласно теории селектогенеза, субъект реализует позитивно свои врождённые способности в практической и познавательной деятельности. Научное выявление логического стержня данной проблемы указывает на единство сознания и деятельности, психических процессов и движения, когда происходит интериоризация отражаемого во внутреннюю деятельность человека. Концептуальное обоснование актуальности данного методологического положения выявляется при интегративном подходе к решению проблемы. «Попытки обосновать представления о красоте вне связи с функциями мозга бесперспективны, и в наши дни такая философия эстетики неуместна» [2, с. 26]. Согласно концепции К. Юнга человек не есть абсолютная *tabula rasa*, его структура мозга рождается со сложными задатками духовной предрасположенности в развитии памяти содержательной основы целостности эстетического сознания. Возрастающий уровень познания чувственно развивающего человека способствует развитию когнитивных

предпосылок, способствующих образованию рациональных механизмов аналогии, анализа, индукции, принципа соответствия. Именно базовые архетипы при подковковом перцептивном восприятии и логике реализации автоматических действий (гаптических кодов) является воплощением человеческих фундаментальных потребностей, соответствующих определенному типу информации и мотивации мировоззрения субъекта. Разумеется, велико значение сформированных гаптических структур памяти в эволюционном развитии человека (ощущения формы, ритма, цвета, координации, соразмерности, ориентировочного рефлекс-а). «Функциональное значение связи структур памяти и процессов оценки совершенно ясно: мотив полной и возможно более точной реализации действия сохраняется в памяти вместе с соответствующими моторными программами; относительно независимо от них при активизации процессов поиска в памяти могут быть найдены соответствующие состояния актуально действующих потребностей, цели для принятия оптимальных поведенческих решений» [3, с. 122]. При этом становление эстетического начала у человека проявляется в целостном чувственном подходе, при котором познание включает в себя творческую интуицию и бессознательный охват бесчисленного множества фактов в их генезисе. «Новые качества открываются сознанию, когда вещь заключается в новые связи, в которых эти качества становятся существенными и сильными» [4, с. 278]. Эстетическое отношение (сознание), его творческое активно-созидательное начало, регулятивная роль развивается в той мере, в которой оно было вызвано историей, практической необходимостью. Оно постепенно приобретает универсальность не только в эстетическом содержании и формах, но и способах выражения. Иначе говоря, процессы обработки информации могут быть не только контролируемые сознанием человека, но и автоматическими, значит и не только когнитивными, а биологическими, безусловнорефлекторными способностями. Эмоция – это слитное единство аффективно-когнитивных процессов [5, р. 379; 6, р. 352 – 367]. Сложная система функциональной структуры мозга имеет историческое формирование в своей целостности. «Интеллект есть сумма так называемых первичных умственных способностей – пространственной, перцептивной, вербальной, мнемической, способности к беглой речи и логическому рассуждению... генетические основы интеллекта (когнитивных способностей) – будь это человек или экспериментальное животное – базируются на широкой биологической основе, изучение которой может дать человеку более глубокие знания о своей природе. Современная генетика поведения и нейrogenетика, вооруженные молекулярно-биологическими методами, позволяют реально выявлять участие определенных генетических элементов в ассоциативном обучении и когнитивных процессах» [7, с. 290, 292 – 293]. В процессе познания человек отражает мир не только рационально, но и эмоционально, переживая полученную информацию. При этом формирование картины мира может быть научной и ненаучной. Иначе говоря, познающий информированный индивид явления действительности непосредственно соотносит со своими устремлениями, потребностями и интересами, проводить различие между добром и злом, истиной и эстетической ценностью. Именно познавая красоту, люди познают тайну жизни. Субъективно-отражательной основой регулятивного поведения человека являются эмоции, генетически первичные по отношению к его интеллекту и воле.

В плане решения поставленной проблемы целесообразно характеризовать свойства становления эстетических отношений как способность особым образом (интуитивно-эмоционально и рационально-рефлективно, переживаемо) ориентировать действия студентов, когда познавательные акции учитывают социально-психологические и предметные предписания, включая интеллектуальные, волевые и эмоциональные компоненты, а главное творческое освоение учебной деятельности. Между тем противопоставление рационально-научного и духовно-нравственного (правового, эстетического) противоестественно при формировании целостных отношений в учебном процессе. Два мышления – один мозг. Хочешь понять – вступай в диалог! Понимание способствует формированию самосознания в стихии языка, в эстетизации жизни. С эмоциональным восприятием ассоциируется, прежде всего, непосредственность. Схваченная в её целостности и неразложимости действительность воспринимается как нечто понятное и само по себе обязательное вне зависимости от способности человека вербально выразить её смысл. Обычно эмоции понимаются как источник активности, а разум – как контролирующая инстанция. Отсюда разум как бы сдерживает

«чрезмерность» чувств. А сама умеренность приближает действие к правильному и хорошему эталону (красоте). Чувственная деятельность как непосредственное и практическое соединение объекта и субъекта способствует появлению эстетической рефлексии, обращение деятельности субъекта не только для других, но и для самого себя, на логический смысл своей деятельности. Уровень же философской рефлексии обогащает неповторимый индивидуальный познавательный опыт человека. Процесс понимания рефлексии мы фиксируем как явление, когда наблюдаем за содержанием или характером высказывания или действия человека. Понимать – это значит со-переживать, со-участвовать, со-существовать: «Во всяком понимании мира сопонимается экзистенция, и наоборот» [8, с. 5]. При этом интенциональный акт характеризуется как «озабоченность», «понимание». В другом случае наблюдаем у человека рефлексии по отношению к осуществляемой деятельности: «Ясно выразить это понимание вовсе не значит найти абстрактные понятия, сочетание которых могло бы включить его в концептуальное знание, – это значит самому воспроизвести диалектическое движение, восходящее от претерпеваемых данных к значащей деятельности. Это понимание, которое не отличается от практики, есть одновременно непосредственное существование (поскольку оно проявляет себя как движение действия) и основа косвенного знания существования (поскольку оно постигает существование другого)» [9, с. 209]. В противоречивом развитии эстетической рефлексии порождается неисчерпаемый поток созерцательно переживаемых разнообразных символических значений в их смысловом ядре, в основе культурных образов проявляется человеческая креативность, исходя из врождённых предпосылок. Человек экзистенциально творит (превосходит) наличную ситуацию. Превосхождение – это акт «озарения» сознания в человеческой деятельности. Выбирая и проектируя свою деятельность, творческая личность трансцендирует, превосходит свою ситуацию и самое себя. Она творит двойное бытие (по Н.А. Бердяеву). Образование есть открытый диалог взаимного учебного проекта субъективно мотивированной деятельности педагога и студента.

Как показывает практика обучения студентов в техническом вузе, уровень усвоения ими системы человек-машина не способствует развитию всех возможностей интеллекта, субстанциональных возможностей мозга. Рациональная однобокость его развития притупляет основную эмоционально-эстетическую сторону восприятия окружающего мира и межличностное общение. Здесь традиционно сильно эмоционально-эстетическое, мировоззренческое влияние личности педагога. В этом плане существенным будет то, что возникает необходимость создания определенных конкретно-эмоциональных условий освоения системы человек-машина. В конструктивной творческой деятельности эстетических идей и художественных образов, их прогностической стороны созидания объекта, экстеризации процесса эстетической рефлексии. Именно на этом уровне развивается и реализуется духовно-творческий, разумный потенциал личности. Поэтому важно в методологическом плане в развитии и освоении культуры интеллектуальных систем выделить содержательные аспекты, которые являются основополагающими. Именно целостно-эмоциональный характер эстетического отражения действительности помогает органично включить всю полноту человеческого фактора в систему человек-машина. Разумеется, надо учитывать конкретно-исторические, национальные предпосылки развития данной системы. «Эстетический потенциал культуры – это результат высокой информативности, избыточного содержания эстетических идей и художественных образов, их прогностической и креативной направленности, поисковой значимости и разнообразия совершенных и целостных» [10, с. 16]. Сознание студента должно вооружаться самоанализом, научиться переходу от материальных интересов к духовному состоянию, обогатится нравственно-эстетическим совершенствованием. Нравственно-эстетическая культура представляет собой взаимосвязь 3-х основных компонентов: гностического, состоящего в нарастании знаний, обогащении когнитивных способностей; эмоционального, проявляющегося в эстетической способности к эмпатии, сочувствию; бихевиорального, поведенческого, интегрирующего в себе два первых компонента и проявляющегося в реальном поведении личности.

Становление нравственно-эстетической культуры личности связано с развитием Я-концепции, которая может быть определена как совокупность ценностных представлений индивида о самом себе и эффективно-эмоциональное отношение к этим

представлениям. Согласно концепции Э. Эриксона, рассматривающей процесс становления творческого индивида как ряд последовательных содержательных стадий, каждая из которых характеризуется кризисом отношений личности с окружающими, дальнейшее интенсивное личностное развитие, в том числе и развитие нравственно-эстетических качеств личности, возможно только после кризиса, как поворотной точки становления.

Известно, что преподаватели сталкиваются с проблемой студенческой пассивности и незаинтересованности. Как этому «вирусу» благородно противостоять? Разумеется, что современная педагогика имеет спектр образовательных креативных технологий, например, «Мозговой штурм» (А. Осборна), метод аналогий (У. Дж. Гордона), рефрейминг (Х. Алдера), «Шесть шляп» (Э. де Боно). Всем названным технологиям свойственна связь с эстетическим началом. Процесс любого творчества имманентно связан с эстетическим, с продуцированием оригинально новых творческих идей [11]. Именно включение эстетического элемента в образовательный процесс явилось новацией в педагогическом сообществе.

Выразительность – важная сопутствующая характеристика творческого продуктивного обучения. Фактор увлеченности создаёт условия для концентрированного внимания к глубинному пониманию сущности вещей. Интенциональная структура предмета предполагает эстетическое совершенство человеческого познания /сознания/, а именно самотождественность природно-биологического /бессознательного/ и мыслительного /рационального/. В этом плане фундаментальной предпосылкой познания вещей будет выступление формирования идеализированных объектов абстрактного знания, их генезис, создающих необходимые условия понимания. Образовательный процесс насыщается эмоциональным эстетическим признаком. В этом образовательном процессе используется игровой момент, где присутствует бинарность: серьёзность – радость, необходимость – свобода, предметность – образность, реальность – вымысел, мысль – чувственная фантазия (Э. Гросс). Эстетический эффект повышает эмоциональный фон субъекта, усиливает духовное наслаждение, способствует интеллектуальному развитию. Метафизика игры предполагает упорядоченность (красоту формы) и импровизацию через энергию творчески-ролевого действия обучаемого.

Эдьютейнмент – привлечение в образовательный процесс развлекательных методик с привлечением информационных технологий. В узком смысле понимания он формат мультимедийного программного обеспечения образовательного свойства. В нём может акцентироваться развлечение (образовательное развлечение) и образование (развлекательное образование). Он весьма эффективен в различных областях человеческой жизнедеятельности, особенно, в бизнесе. Бизнес чувствителен к инновациям, что делает его более успешным, повышает его репутацию. Поэтому иногда важно не столько «чему учить», а «как учить», т.е. нельзя недооценивать значение эстетических форм, средств и приёмов обучения [12; 13, с. 107 – 108; 14].

Универсальным средством в образовании является искусство для преодоления привычных стереотипов, в утверждении выразительных форм, для создания условий активного творческого поиска оригинальных идей. Сфера искусства, эстетика художественной деятельности развивают у субъекта ассоциативность, метафоричность, парадоксальность, образность мышления, воображение и фантазию, а в научной деятельности развивают логику, высокий уровень абстрактного мышления. Эстетическая сторона мыслеобразующей деятельности в творчестве способствует поиску новых отношений через значение социально-исторического интереса субъективного опыта. Радость общения в мире творческих людей даёт духовное наслаждение, гармонизирует человеческие отношения. В свою очередь подобная наличная эстетическая ситуация рождает углубленный уровень познания в разрешении назревших проблем, развивает и обогащает профессиональное мышление будущего специалиста. В этом плане возможно использование в учебном процессе открытой в науке межполушарной церебральной асимметрии и, связанной с функциональной активностью левого и правого полушарий мозга, а именно, когнитивных типов мышления: знаково-символического (логико-вербального) и пространственно-образного (чувственно-целостного). Это позволяет через методические приёмы в учебном процессе конкретизиро-

вать механизм становления когнитивного потенциала студента, связав их со сменой доминирующих способов восприятия и обработки когнитивной информации, например, через направленную организацию самостоятельной работы студентов [15]. Следует учитывать, что различие между «правым» и «левым» полушариями мозга – это различие не столько в способах кодирования (или раскодирования) представляемой извне информации (имеется ввиду художественно-избирательной или условно-знакового кода), а прежде всего различие в эстетическом содержании художественных образов, доступной мозгу информации: либо контурно-непосредственной (чувственно-целостной), либо линейно-дискретной (дискурсивной) в своей непрерывности и прерывности. Дальнейшее развитие любой интеллектуальной системы выводит субъекта на новый уровень познания (понимания). Надо полагать, что это в свою очередь выводит рефлексию субъекта на более высокий уровень, усложняя её структуру. Креативность есть способность к творческим действиям и порождению новых идей. Углублённое познание объекта или явления действительности возвышает и уточняет эмоциональную сторону человеческой деятельности, а значит и заостряет интеллект человека. У познающего субъекта эмоциональное проникновение способствует выявлению сходства объектов мира, его элементов, развитию остроты чувств и различий мира, познанию его сущностных сторон. В этом целостном процессе познания субъект выступает в своем эмоциональном и интеллектуальном богатстве. Эстетическая потребность – это предметная положительная направленность деятельного субъекта, стимулируемая чувством гармонии (красоты). Развитие эстетического сознания человека обогащает его духовную жизнь, совершенствует познавательный и регулятивный аспект деятельности. Поиски и создание содержательной формы представляют собой специфический творческий акт, в котором эстетическая информация отличается от семантической, прежде всего тем, что она является результатом чувственной преобразованной деятельности, на первых порах ещё неосознаваемой. Оптимальная готовность творческого субъекта характеризуется способностью знать, хотеть и уметь. Эстетическая информация чувствительна как к врожденным основам человека, так и к её передающим знакам и способам организации.

С гносеологической точки зрения материализация эстетического 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. Субъект творчества, объективируя в конкретно-чувственных изображениях эстетические переживания, превращает своё внутреннее состояние в объективную реальность не только для других, но также и для самого себя, собственное духовное наслаждение, культурное развитие. Появление рефлексивного мышления вызывается необходимостью интеллектуальных действий в условиях затруднений и неопределённости, которая порождается отсутствием информации, наличием противоречий, проявлением случайностей. Логолизация рефлексии, выявление присущих ей операций ведёт к формированию специфических рефлексивных форм мышления (ассоциаций, воображения, фантазии, интуиции и интенции) на уровне горизонта образных и вербальных моделей, формирующих категории-образа и категории-понятия. Разумеется, что аналитическое сопоставление различающихся по материалу тезаурусов в творческом мышлении отражает в реальности взаимосвязь и воспринимаемого и создаваемого. Ориентировочные компоненты целостной эстетической деятельности выполняют функции «уподобление» и «моделирование» материальных и идеальных предметов, с которыми человек действует, и приводят к созданию в мышлении адекватных представлений или понятий об этих отражаемых предметах. Возникновение оценочного эстетического суждения есть не сумма перцепций или чистая интуиция. Оно подразумевает познание сущности и содержания целостного объекта и его оценку на основе диалектического соотношения рационального и эмоционального, вкуса и идеала, непосредственного видения и обладания когнитивным потенциалом, искусства мысли и чувства эстетического, искусства воспринимать.

Таким образом, духовное эстетическое мирозерцание носит творческий целостный гуманистический, познавательный жизнеутверждающий характер.

## Библиографический список

1. Орлов Ю. М. *Исцеление философией. Основные умственные операции*. Москва: Слайдинг, 2006.
2. Пауль Г. Философские теории прекрасного и научное исследование мозга. *Красота и мозг. Биологические аспекты эстетики*. Москва: Мир, 1995: 15 – 28.
3. Кликс Ф. *Пробуждающееся мышление. У истоков человеческого интеллекта*. Москва: Прогресс, 1983.
4. Рубинштейн С.Л. *Бытие и сознание*. Москва: 1967.
5. Izard C.E. Four systems for emotion activation: cognitive and noncognitive processes Izard C.E. *Psychol. Rev.* 1993; V.100; 1: 68 – 90.
6. Lazarus R. W. Cognition and motivation in emotion. Lazarus R.W. *Amer. Psychol.* 1991; V. 46: 352 – 367.
7. Зорина З. А., Полетаева И. И. *Элементарное мышление животных*. Москва: Аспект Пресс, 2003.
8. Хайдеггер М. Бытие и время. *Работы и размышления разных лет*. Москва: 1993.
9. Сартр Ж.-П. *Проблемы метода*. Москва: 1994.
10. Крылова Н. *Эстетический потенциал культуры*. Москва: 1980.
11. Гладуэлл М. *Гении и аутсайдеры: почему одним всё, а другим ничего*. Москва: Альпина Бизнес Букс, 2013.
12. Хангельдиева И.Г. *Креативные технологии в образовании, или как стать креатором*. (Опыт переосмысления). Ч. 1. Москва: Издательский дом Международного университета в Москве, 2015.
13. Оганов А.А., Хангельдиева И.Г. Эстетический фактор в образовательном процессе. Felix aestheticus: Гуманитарная миссия эстетики. Воспоминания и научные доклады: *Материалы VII Овсянниковской международной эстетической конференция (ОМЭК VII)*. Москва (МГУ), 19 – 20 ноября 2015: 105 – 113.
14. Ежов В.С. Истоки НОМО AESTHETICUS / *East European Scientific Journal Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe*. Warszawa, Polska, 2015: 102 – 108.
15. Журавлёва Н.Н. Технология организации самостоятельной работы студентов в вузе. *Казначеевские чтения. Воспитание и обучение в современном обществе: актуальные аспекты теории и практики*: сборник научных трудов участников 5 Международной научно-практической конференции. Новосибирск: МСА (ЗСО), 2017; 1: 400 – 404.

## References

1. Orlov Yu. M. *Isclenie filosofiej. Osnovnye umstvennye operacii*. Moskva: Slajding, 2006.
2. Paul' G. Filosofskie teorii prekrasnogo i nauchnoe issledovanie mozga. *Krasota i mozg. Biologicheskie aspekty `estetiki*. Moskva: Mir, 1995: 15 – 28.
3. Kliks F. *Probuzhdayuscheesya myshlenie. U istokov chelovecheskogo intellekta*. Moskva: Progress, 1983.
4. Rubinshtejn S.L. *Bytie i soznanie*. Moskva: 1967.
5. Izard C.E. Four systems for emotion activation: cognitive and noncognitive processes Izard C.E. *Psychol. Rev.* 1993; V.100; 1: 68 – 90.
6. Lazarus R. W. Cognition and motivation in emotion. Lazarus R.W. *Amer. Psychol.* 1991; V. 46: 352 – 367.
7. Zorina Z. A., Poletaeva I. I. *Elementarnoe myshlenie zhivotnyh*. Moskva: Aspekt Press, 2003.
8. Hajdegger M. Bytie i vremya. *Raboty i razmyshleniya raznyh let*. Moskva: 1993.
9. Sartr Zh.-P. *Problemy metoda*. Moskva: 1994.
10. Krylova N. *Esteticheskij potencial kul'tury*. Moskva: 1980.
11. Gladu'ell M. *Genii i autsajdery: pochemu odnim vse, a drugim nichego*. Moskva: Al'pina Biznes Buks, 2013.
12. Hangel'dieva I.G. *Kreativnye tehnologii v obrazovanii, ili kak stat' kreatorom*. (Opyt pereosmysleniya). Ch. 1. Moskva: Izdatel'skij dom Mezhdunarodnogo universiteta v Moskve, 2015.
13. Oganov A.A., Hangel'dieva I.G. *Esteticheskij faktor v obrazovatel'nom processe*. Felix aestheticus: Gumanitarnaya missiya `estetiki. Vospominaniya i nauchnye doklady: *Materialy VII Ovsyannikovskoj mezhdunarodnoj `esteticheskoy konferencii (OM`EK VII)*. Moskva (MGU), 19 – 20 noyabrya 2015: 105 -113.
14. Ezhov V.S. Istoki NOMO AESTHETICUS / *East European Scientific Journal Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe*. Warszawa, Polska, 2015: 102 – 108.
15. Zhuravleva N.N. Tehnologiya organizacii samostoyatel'noj raboty studentov v vuze. *Kaznacheevskie chteniya. Vospitanie i obuchenie v sovremenном obschestve: aktual'nye aspekty teorii i praktiki*: sbornik nauchnyh trudov uchastnikov 5 Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Novosibirsk: MSA (ZSO), 2017; 1: 400 – 404.

Статья поступила в редакцию 11.10.17

УДК 378.634:351.74.

**Grichanov A.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: G-TON@mail.ru

**Maletin S.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: maletinsv@mail.ru

**Zuyev V.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai Academy of Economics and Law (Barnaul, Russia), E-mail: G-TON@mail.ru

**THE MAIN DIRECTIONS OF TRAINING CADETS AND TRAINEES AT EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE RUSSIAN MINISTRY OF INTERIOR AFFAIRS FOR FUTURE PROFESSIONAL ACTIVITIES.** The article deals with the problem of training cadets and trainees of educational organizations of the Russian Interior Ministry system for future professional activity. The research is based on the identified problem factors for the formation of professionally important qualities of future police officers, a quantitative and qualitative analysis of the changes in the process of improving knowledge, skills and abilities contributing to high-quality performance of service tasks, psychological stability in stressful situations, physical and firearm training, taking into account the conditions and requirements of the competence approach. In the work the specifics of professional training, management of professional capital, formation of professional responsibility, management of professional responsibility are revealed.

**Key words:** future police officers, vocational training, professional activity, professional education, educational organization of Ministry of Internal Affairs of Russia.

**С.В. Малетин**, канд. пед. наук, ст. преп. каф. физической подготовки Барнаульского юридического института МВД России, г. Барнаул, E-mail: maletinsv@mail.ru

**А.С. Гричанов**, канд. пед. наук, доц. каф. тактико-специальной подготовки Барнаульского юридического института МВД России, г. Барнаул, E-mail: G-TON@mail.ru

**В.М. Зуев**, канд. пед. наук, доц. каф. физической подготовки Алтайской Академии Экономики и Права, г. Барнаул, E-mail: G-TON@mail.ru

## ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается проблема подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России к будущей профессиональной деятельности. На основе выявленных проблемных факторов формирования профессионально важных качеств будущих сотрудников полиции сделан количественный и качественный анализ изменений в процессе совершенствования знаний, умений и навыков, способствующих высококачественному выполнению служебных задач, психологической устойчивости в стрессовых ситуациях, физической и огневой подготовки с учетом условий и требований компетентностного подхода. В работе раскрыты особенности содержания профессиональной подготовки будущих сотрудников полиции, ориентированной на индивидуализацию деятельности, мотивацию составляющей к исполнению служебного долга, формирование необходимого объема знаний, умений и навыков, развитие профессионально важных качеств, формирование профессиональной ответственности.

**Ключевые слова:** будущие сотрудники полиции, профессиональная подготовка, профессиональная деятельность, профессиональное воспитание, образовательная организация МВД России.

В настоящий период одним из актуальных вопросов высшей школы МВД России является модернизация и совершенствование профессионального уровня курсантов образовательных организаций МВД России как будущих сотрудников полиции. Поэтому одним из приоритетных направлений современной образовательной организации МВД России и есть цель сформировать у будущих защитников правопорядка готовность эффективно действовать в разнообразно сложных условиях служебной деятельности.

Профессиональная деятельность в органах внутренних дел предполагает выдвижение особых требований к профессионально значимым качествам личности сотрудника, в связи с тем, что особенно оперативно-профессиональной службы требуют эмоционально-волевой стойкости, устойчивости к стрессовым ситуациям и высокого уровня профессиональной ответственности [1, с. 19].

В целом на сегодняшний день в образовательном пространстве юридического образовательной организации МВД России существует ряд направлений в рамках профессиональной подготовки и воспитательного аппарата, которые способствуют формированию и развитию профессионально важных качеств у курсантов, как будущих сотрудников полиции. Но в этой области есть определенные вопросы, над решением которых работают многие научные деятели, как в образовательных организациях МВД России, так и за их пределами.

В вопросе формирования профессионально важных качеств будущих сотрудников полиции выделяются несколько проблемных факторов, таких как:

- недостаточная степень сформированной психологической устойчивости молодых сотрудников полиции к стрессовым ситуациям,
- крайне низком развитии психологических качеств и сформированности особых знаний, умений и навыков, способствующих высококачественному выполнению служебных задач, отличающихся сложными, опасными, динамичными условиями оперативной деятельности;
- недостаточный уровень физической и огневой подготовки, а следовательно и слабое владение боевыми навыками и приемами рукопашного боя, что в экстремальных ситуациях при задержании опасных преступников ведет к неуверенности в своих силах и растерянности в сложных ситуациях [2, с. 32].

Профессиональная подготовка является важнейшим элементом будущей профессиональной деятельности курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России. Она заключается в совокупности развития личностных и физических качеств курсантов, которые выступают необходимыми предпосылками при осуществлении и применении профессиональных навыков в будущей оперативно-служебной деятельности. Анализируя особенности рассматриваемой оперативно-служебной деятельности, можно выделить ряд компонентов, из которых складывается профессиональная подготовка будущих сотрудников полиции:

- профессионально-ответственная ориентированность сотрудника, выражающаяся в стремлении качественно выполнять свои обязанности и понимать последствия своих действий;
- умение действовать в рамках предъявляемых законом требований при выполнении служебного долга;
- физическая подготовленность сотрудника, которая выражается в совокупности знаний, умений и навыков в случаях

законного применения огнестрельного оружия, физической силы или специальных средств;

- профессиональная наблюдательность, внимательность, способность быстро запоминать значимую информацию;
- умение применять психологические приемы при ведении следственных действий;
- стрессоустойчивость, которая проявляется в экстремальных условиях и предполагает наличие навыков спокойных и уверенных действий, независимо от сложности ситуации и сби- вающих факторов [3, с. 105].

Уровень сформированности профессионально важных качеств курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России будет неизменно влиять на будущую служебно-профессиональную деятельность и компетенцию данных сотрудников. В образовательном пространстве современной высшей школы МВД России, профессиональная подготовка может складываться из трех составляющих: профессиональное обучение, профессиональное воспитание и служебно-боевая и физическая подготовка [4, с. 118].

Профессиональное обучение предусматривает педагогическое взаимодействие в рамках образовательного пространства образовательной организации системы МВД России, которая включает в себя всестороннее использование потенциала учебных дисциплин. Данное направление требует тщательного анализа содержания изучаемого материала с точки зрения его гуманитарной направленности, проблемы нравственной и профессиональной ответственности в профессиональной деятельности сотрудника полиции за счет акцентирования гуманитарной составляющей, общегуманитарных и специальных профессиональных дисциплин [5, с. 178]. Целесообразно отразить в содержании учебных дисциплин наличие общечеловеческих качеств и принципов. Направление, основанное на всеобщей взаимосвязи гуманитарных и специальных дисциплин на основе общей направленности обучения будущих сотрудников полиции к исполнению служебных обязанностей, подразумевает систематичность и взаимосвязанность раскрытия содержательности профессиональной деятельности сотрудника полиции средствами изучаемых общегуманитарных и специальных профессиональных дисциплин.

Следует подчеркнуть, что профессиональное воспитание направлено на развитие профессионально-нравственного сознания, поведения и формирование ценностных ориентаций, ответственности будущих сотрудников полиции.

В психологии понятие воспитание понимается как процесс формирования понятийного аппарата, основных принципов и качеств личности: «Воспитание – деятельность по передаче новым поколениям общественно-исторического опыта, планомерное и целенаправленное воздействие на сознание и поведение человека с целью формирования определенных установок, понятий, принципов, ценностных ориентаций, обеспечивающих необходимые условия для его развития, подготовки к общественной жизни и производственному труду» [6, с. 65].

При проведении воспитательной работы приоритетными задачами являются понимание сущности в будущей служебной деятельности социальной и профессиональной ролей в рамках использования гуманитарного потенциала: освещение в процессе подготовки к практике, стажировки этических вопросов взаимоотношений будущих сотрудников полиции с гражданами; участие будущих сотрудников в традиционных ритуалах системы

МВД России, направленных на воспитание патриотизма, формирования гражданской активности (приведение будущих сотрудников полиции к Присяге, прощание со Знаменем, участие в торжественных ритуалах, посвященных празднованию Дня Победы, Дня сотрудников органов внутренних дел, Дня России).

Кроме того, профессиональное воспитание как процесс педагогической деятельности включает два основных направления: профессионально-личностное и профессионально-субъектное. Первое направление заключается в осознании своей социально-профессиональной роли, позиционировании себя как служителя закона. Второе направление связано с самооценкой через осознание собственной успешности в сфере профессионального развития [7, с. 185].

Служебно-боевая и физическая подготовка будущих сотрудников полиции также включается в цикл образовательного пространства образовательной организации системы МВД России. Участие в охране общественного порядка и обеспечения общественной безопасности граждан, служба в нарядах, участие в учебно-боевых сборах, тревогах, участие в спортивных соревнованиях, входящих в состав служебно-прикладных видов спорта, составляют условие формирования профессионально важных качеств, в том числе профессиональной подготовки будущих сотрудников полиции.

На данный момент уровень профессиональной подготовки – это один из показателей профессионализма сотрудника полиции, характеризующийся развитием и активизацией необходимых качеств, обеспечивающих высокоэффективное выполнение служебных задач любой сложности. Ее содержание характеризуется четко выраженной профессиональной направленностью, она существенно отличается от профессиональной подготовки представителей иных сфер общественной деятельности, так как обусловлена особенностями служебной деятельности сотрудников органов внутренних дел.

Содержание профессиональной подготовки будущих сотрудников полиции заключается в следующем:

- формирование мотивирующей составляющей к исполнению служебного долга в профессиональной деятельности;

- формирование необходимого объема знаний, умений и навыков, получаемых в процессе учебной деятельности;
- обучение законному применению огнестрельного оружия, физической силы, специальных средств в различных ситуациях профессиональной деятельности;
- обучение и развитие профессионально важных качеств, формирование профессиональной ответственности;
- формирование и совершенствование навыков общения с представителями различных слоев населения;
- формирование умений ролевого поведения;
- совершенствование навыков применения психологических приемов воздействия на граждан в интересах служебной деятельности, при проведении следственных действий;
- поддержание психологической устойчивости, формирование эмоционально-волевых качеств личности, обучение приемам самоуправления.

Должное профессиональное обучение, профессиональное воспитание и служебно-боевая и физическая подготовка в своей совокупности ориентируют будущего сотрудника полиции на служебную деятельность, подготавливают курсанта справляться с трудностями и нестандартными ситуациями в своей будущей профессиональной деятельности, нести ответственность за свои поступки и действия, что и соответствует особенностям профессиональной подготовки курсантов образовательных организаций МВД России как будущих сотрудников органов внутренних дел [8, с. 186].

Таким образом, при формировании профессиональной подготовки будущих сотрудников правоохранительных органов, необходимо уделять особое внимание гуманитарным и специальным дисциплинам, используя при этом весь комплекс методов и средств обучения; проводить занятия, с использованием моделирования проблемных ситуаций, при индивидуально-личностном подходе; стимулировать инициативность и активность курсантов, с целью формирования и развития у них профессионально важных качеств; развивать интерес к профессиональной деятельности, формируя при этом профессиональную направленность.

#### Библиографический список

1. Бородавко Л.Т. *Формирование сознательной дисциплины как основа профессионального воспитания военнослужащих внутренних войск и сотрудников правоохранительных органов в вузе МВД России*: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: СПбГУ МВД России, 2001.
2. Малетин С.В. Формирование профессиональной ответственности сотрудника полиции в условиях гуманитарного образовательного пространства вуза. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2014; 4 (59): 31 – 34.
3. Зуев В.М., Гричанов А.С. Формирование профессиональной психологической устойчивости сотрудника ОВД. *Вестник Барнаульского юридического института МВД России*. 2013; 2 (25): 104 – 106.
4. Гричанов А.С. Особенности профессиональной подготовки будущих сотрудников полиции на этапе начального освоения специальности. *Вестник Калининградского филиала Санкт-Петербургского университета МВД России*. 2016; 2 (44): 118 – 119.
5. Федюлов Б.А., Гричанов А.С., Морозов В.А. Педагогическое обеспечение подготовки курсантов вуза МВД России к участию в спортивных соревнованиях и служебно-профессиональных конкурсах. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; 4: 178.
6. *Психология. Словарь*. Под редакцией А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. Москва: Политиздат, 1990.
7. Немовенко А.А. Формирование профессиональной направленности специалиста (на опыте курсантов вузов МВД России). *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2007; 43 (2): 182 – 186.
8. Кузнецова Л.В. Подготовка полицейских кадров в современных социокультурных условиях. *Мир науки, культуры, образования*. 2012; 1: 185 – 187.

#### References

1. Borodavko L.T. *Formirovanie soznatel'noj discipliny kak osnova professional'nogo vospitaniya voennosluzhaschih vnutrennih vojsk i sotrudnikov pravooxranitel'nyh organov v vuze MVD Rossii*: uchebno-metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg: SPbU MVD Rossii, 2001.
2. Maletin S.V. Formirovanie professional'noj otvetstvennosti sotrudnika policii v usloviyah gumanitarnogo obrazovatel'nogo prostranstva vuza. *Psihopedagogika v pravooxranitel'nyh organah*. 2014; 4 (59): 31 – 34.
3. Zuev V.M., Grichanov A.S. Formirovanie professional'noj psihologicheskoy ustojchivosti sotrudnika OVD. *Vestnik Barnaul'skogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii*. 2013; 2 (25): 104 – 106.
4. Grichanov A.S. Osobennosti professional'noj podgotovki buduschih sotrudnikov policii na `etape nachal'nogo osvoeniya special'nosti. *Vestnik Kaliningrad'skogo filiala Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii*. 2016; 2 (44): 118 – 119.
5. Fedulov B.A., Grichanov A.S., Morozov V.A. Pedagogicheskoe obespechenie podgotovki kursantov vuza MVD Rossii k uchastiyu v sportivnyh sorenovaniyah i sluzhebno-professional'nyh konkursah. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; 4: 178.
6. *Psihologiya. Slovar'*. Pod redakciej A.V. Petrovskogo, M.G. Yaroshevskogo. Moskva: Politizdat, 1990.
7. Nemovenko A.A. Formirovanie professional'noj napravlenosti specialista (na opyte kursantov vuzov MVD Rossii). *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo Universiteta im. A.I. Gercena*. 2007; 43 (2): 182 – 186.
8. Kuznecova L.V. Podgotovka policejskih kadrov v sovremennyh sociokul'turnyh usloviyah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2012; 1: 185 – 187.

Статья поступила в редакцию 09.10.17

УДК 37

**Murzabekova N.M.**, senior teacher, Department of Law Disciplines, State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),  
E-mail: m.vazipat@mail.ru

**Magomedov G.A.**, lecturer, Department of General and Law Disciplines, North-Caucasian Institute (branch),  
VGUYU RPA of the Ministry of Justice of Russia (Makhachkala, Russia), E-mail: m.vazipat@mail.ru

**THE CONTENTS OF THE EXTERNAL AUDIENCE AS A COMPONENT OF STUDENTS' TRAINING FOR PREVENTIVE WORK WITH DISOBEDIENT TEENAGERS.** The article describes the experience of involving students into extra-curricular, professionally oriented activities with disobedient children and adolescents. It is in young age that more or less stable ideas about the surrounding world, social requirements expressed in legal and moral norms, are formed in the form of a system. A student who has mastered these norms becomes consistent in the choice of positive goals and plans, deliberately opposing their actions, their own way of thinking. He will be able to better understand difficult life situations, to see the social significance of his actions. The main goal of the work of the problem group is not the formation of skills, but the formation and stimulation of interest in the problems of "difficult" adolescents.

**Key words:** difficult teenager, extracurricular work, students, extracurricular professionally oriented activity, preventive work, independence and initiative of students.

**Н.М. Мурзабекова**, ст. преп. каф. юридических дисциплин, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: m.vazipat@mail.ru

**Г.А. Магомедов**, преп. каф. общеобразовательных и правовых дисциплин, Северо-Кавказский Институт (филиал) ВГУЮ (РПА Минюста России), г. Махачкала, E-mail: m.vazipat@mail.ru

## СОДЕРЖАНИЕ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ТРУДНЫМИ ПОДРОСТКАМИ

В статье описан опыт вовлечения студентов во внеучебную профессионально-ориентированную деятельность с «трудными» детьми и подростками. Именно в подростковом и юношеском возрасте складываются в виде системы более или менее устойчивые представления об окружающем мире, об общественных требованиях, выраженных в правовых и моральных нормах. Студент, освоивший эти нормы, становится последовательным в выборе положительных целей и планов, сознательно противопоставляя свои поступки, свой образ мыслей. Он сможет лучше разобраться в сложных жизненных ситуациях, увидеть общественную значимость своих поступков. Основной целью работы проблемной группы было не формирование навыков и умений научно-исследовательской работы, а формирование и пробуждение интереса к проблемам «трудных» детей и подростков.

**Ключевые слова:** трудный подросток, внеаудиторная работа, студенты, внеучебная профессионально-ориентированная деятельность, профилактическая работа, самостоятельность и инициативность студентов.

Осмысление условий по формированию педагогической готовности к профилактической работе с «трудными» детьми и подростками предполагает изменение не только содержательной, но и процессуальной сторон обучения, «способов развертывания этого содержания, адекватных природе педагогического знания». Здесь для нас важной стала идея о психофизиологических и личностных особенностях субъектов образования, определяющих ее дидактическую специфику и проявляющуюся не только в целях и содержании, но и использовании особых форм и методов обучения. Поскольку субъектом образования в нашем исследовании является студенчество, особенностям которого посвящены работы Б.Г. Ананьева, М.Д. Дворяшиной, И.С. Кона и др., важной является субъектная позиция студента в системе отношений «преподаватель-студент», которая возникает и развивается только при диалогическом характере взаимодействия и педагогического общения. В контексте различных педагогических подходов диалог выступает не просто педагогическим методом и формой, а становится приоритетным принципом образования, осуществляемом в системе субъект-субъектных отношений [1]. Рассматривая диалог как основу взаимодействия, мы исходили из того, что поиск путей преодоления проблемы осуществляется совместными усилиями ребёнка и взрослого. Речь идет, по сути, о диалоге как процессе сопереживания, приобретающего для ребёнка надежду на преодоление трудной жизненной ситуации. В данном контексте диалог предстает как профессиональный способ преодоления отчуждения от любого другого и способ решения проблем. Таким образом, диалог как встреча с конкретными ситуациями бытия ребёнка, рассматривается нами как необходимое условие помощи ребёнку в преодолении проблем применительно к организации обучения студентов с целью обогащения опыта эмоционально-рефлексивного отношения к себе и другим. Конкретные ситуации жизни детей могут быть представлены с помощью различных дидактических средств: литературных произведений, художественных и документальных фильмов. Диалог возможен не только в пространстве вуза, но и за его пределами – в реальной педагогической деятельности будущих педагогов с «трудными» детьми. В этой связи для нас особый

интерес представляет теория знаково-контекстного обучения в вузе А.А. Вербицкого, которая направлена на преодоление противоречия между учебной и профессиональной деятельностью. В качестве наиболее адекватной формы включения студентов в профессиональный контекст будущей деятельности нам представляется внеучебная профессионально-ориентированная деятельность [2].

Вышесказанное дает нам возможность выделить следующее условие формирования педагогической готовности студентов к профилактической и коррекционной работе с «трудными» детьми и подростками: вовлечение студентов во внеучебную профессионально-ориентированную деятельность с «трудными» детьми и подростками.

Теоретическая и практическая подготовка будущих учителей предполагает умелое использование всех звеньев системы педагогического образования: как учебных занятий, так и педагогической практики и внеаудиторной работы. Внеаудиторная работа дополняет и углубляет общепедагогическую подготовку студентов.

Многообразные вопросы внеаудиторной работы в педагогическом вузе нашли свое отражение в работах многих авторов, которые создают определенную теоретическую основу системы внеаудиторной работы, необходимую для исследований в этой области.

При этом выделяются следующие элементы внеаудиторной работы: функции и основные принципы внеаудиторной работы, ее содержание, формы и методы, организация и планирование, критерии оценки результатов. Наиболее общим принципом, определяющим специфику внеаудиторной работы, является органическая связь между учебной и внеучебной работой студентов. Внеаудиторная работа должна быть логически связана с учебным процессом и являться его продолжением. Основоположающим принципом является также профессиональная направленность внеаудиторной работы, т.е. убежденность студента в общественной значимости профессии учителя, интерес к педагогической деятельности, желание дальнейшей работы по избранной специальности.

Важным принципом занятий со студентами во внеурочное время является добровольность в выборе форм и направлений этих занятий. Также важно, чтобы любая форма внеаудиторной работы имела общественную направленность, чтобы студенты видели, что дело, которым они занимаются, нужно и полезно. Безусловно, важна опора на инициативу и самостоятельность, поэтому желательно, чтобы студенты были вовлечены в активную, в том числе, поисковую и исследовательскую деятельность, связанную с подбором необходимой литературы, фактического материала и т. д. [3; 4; 5].

Большое значение имеет преемственность и постепенное усложнение содержания и форм внеаудиторной работы по педагогике, охват ею студентов с первого по выпускной курсы. Осуществление общепедагогической подготовки в комплексе требует, чтобы при организации различных форм внеаудиторной работы решалась не только одна профилирующая задача, необходимо также пополнять общетеоретические знания по педагогике, формировать общепедагогические умения и навыки.

Содержание внеаудиторной работы определяется ее назначением и основными принципами и сводится к расширению знаний в области социальной педагогики, формированию умений в области социального воспитания и овладению методами психолого-педагогической диагностики. С учетом всего вышеизложенного была организована работа студенческой проблемной группы «Трудный подросток».

В начале организационного периода со студентами была проведена вводная беседа. Студентам объяснили, с какой целью организуется проблемная группа «Трудный подросток», какого рода работа предстоит ее членам.

Работа проблемной группы строилась на принципе добровольности, однако вначале выразили желание участвовать в

ее деятельности почти все студенты группы (92%). В дальнейшем по разным причинам отселялось еще некоторое количество студентов, но основная часть группы (79%) работала в составе проблемной группы на протяжении всех лет обучения.

В самом начале работы проблемной группы мы столкнулись с недостаточной подготовленностью студентов не только к волонтерской деятельности, но и к самостоятельной поисковой и исследовательской работе, низким уровнем сформированности у них умений и навыков самостоятельной работы. На этом этапе со студентами проводились занятия в библиотеке, где им объясняли, как работать с каталогом, учили отбирать литературу по избранной теме. Студенты учились делать выписки, составлять конспекты, тезисы, знакомились с методами научно-педагогического исследования, учились извлекать из книг необходимую информацию по определенным вопросам, реферировать источники, анализировать информацию, составлять библиографию и обзоры по заданной теме. В дальнейшем студенты не раз подчеркивали, что эти первые навыки самостоятельной работы оказали им неоценимую помощь в занятиях по всем учебным дисциплинам.

Однако основной целью работы проблемной группы было не формирование навыков и умений научно-исследовательской работы, а формирование и пробуждение интереса к проблемам «трудных» детей и подростков. Таким образом, можно сделать вывод, что внеаудиторная работа в проблемной группе «Трудный ребенок» способствует формированию положительного эмоционально окрашенного отношения к профилактической и коррекционной работе с «трудными» способствует творческому применению полученных знаний на практике и является важным звеном в подготовке студентов к профилактической и коррекционной работе с «трудными» детьми и подростками, детьми и подростками.

#### Библиографический список

1. Яковсон П.М. *Эмоциональная жизнь школьника*. Москва, 1966.
2. Михеев И.А. *Психолого-педагогические принципы формирования профессиональной компетентности студентов в работе с трудными подростками*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2000.
3. Замотаева О.Н. *Ценностные основания девиантного поведения подростков*. Диссертация... кандидата философских наук: Саранск, 2004.
4. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва, 1977.

#### References

1. Yakobson P.M. *Emocional'naya zhizn' shkol'nika*. Moskva, 1966.
2. Miheev I.A. *Psihologo-pedagogicheskie principy formirovaniya professional'noj kompetentnosti studentov v rabote s trudnymi podrostkami*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2000.
3. Zamotaeva O.N. *Cennostnye osnovaniya deviantnogo povedeniya podrostkov*. Dissertaciya... kandidata filosofskih nauk: Saransk, 2004.
4. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*. Moskva, 1977.

Статья поступила в редакцию 07.10.17

УДК 378.4

**Neretina T.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk, Russia), E-mail: neretinat@mail.ru

**Orehova T.F.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk, Russia), E-mail: orehovna49@mail.ru

**FORMATION OF FUTURE TEACHERS' IMAGE OF "I AM A PARENT" AS A QUALITY OF A PERSONALITY.** The article observes a problem of forming a parental position in the education period for future teachers as the most important condition for their personal development. One of the approaches to solving this problem is presented through the formation in the future teachers of the image "I am a parent"; awareness, understanding of the essence and structure of the process of forming one's own parental image and filling it with appropriate contents. The authors focus their attention to the description of the parental image in the procedural, systemic, personal and content aspects in more detail. The main attention is paid to the issues of comparing the activities of the teacher and the parent. The image of a parent is justified as a component of the teacher's professional characteristics. The place and importance of the teacher's parental qualities for the realization of professional tasks are singled out and described.

**Key words:** image of oneself, parent, future teachers, personality, "I am a parent".

**Т.Г. Неретина**, канд. пед. наук, доц. ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, E-mail: neretinat@mail.ru

**Т.Ф. Орехова**, д-р пед. наук, проф. ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, E-mail: orehovna49@mail.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ «ОБРАЗА Я РОДИТЕЛЯ» КАК КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ

В статье рассматривается проблема формирования у будущих педагогов родительской позиции в период образования как важнейшего условия их личностного развития. Представлен один из подходов к решению данной проблемы через формирование у будущих педагогов «образа Я родителя»; осознание, понимание сущности и структуры процесса формирования

собственного «образа Я родителя» и наполнение его соответствующим содержанием. Более подробно авторы остановились на описании «образа Я родителя» в процессуальном, системном, личностном и содержательном аспектах. Основное внимание уделено вопросам сравнения деятельности учителя и родителя, «образ Я родителя» обосновывается как компонент профессиональной характеристики учителя. Выделяются и описываются место и значение родительских качеств учителя для реализации профессиональных задач.

**Ключевые слова:** «образ Я», родитель, будущие педагоги, личность, «образ Я родителя».

Анализ исследований показывает, что важным компонентом «образа Я» личности педагога является «образ Я родителя», содержание которого составляет совокупность таких индивидуальных личностных качеств каждого родителя, как педагогические способности родителя и необходимые и достаточные для выполнения родительских обязанностей знания о родительстве, а также соответствующие им умения и навыки. Индивидуальные качества родителя, его педагогические способности, характер супружеских отношений и тип родительской семьи личности в целом определяют качественные особенности проявления родительской позиции человека по отношению к собственному ребёнку.

Анализ многочисленных исследований позволил нам сформулировать понятие «образ Я родителя» как динамичное (то есть способное к изменениям) представление человека о себе как о воспитателе родных или неродных детей, имеющее тенденцию к развитию с возрастом человека и рождением (или появлением в семье) каждого нового ребёнка.

Данное понятие мы рассматриваем в четырех аспектах: 1) процессуальном; 2) системном; 3) личностном; 4) содержательном. Процессуальность показывает, что формирование представлений человека о себе как о родителе есть процессуальное явление, так как характеризуется тенденцией к изменению в результате 1) наращивания знаний о воспитании; 2) по мере взросления воспитывающихся в семье детей; 3) в связи с рождением (или появлением в семье) новых детей и 4) вследствие размышлений родителя о себе как о родителе и о своих воспитательных функциях по отношению к своим детям. Системность понятия «образ Я родителя» позволяет рассматривать его как систему, элементами которой являются педагогически ориентированные знания, умения и навыки человека, обеспечивающие ему полноценное осуществление родительской функции. Личностный аспект выступает основанием для рассмотрения понятия «образ Я родителя» в качестве личностного качества человека, содержание которого составляют: готовность к любви, контактности, уравновешенности, образованности, наблюдательности, ответственности, а также наличие творческого мышления. Содержательный аспект дает представление о содержательной наполненности «образа Я родителя», в котором органично соединяется содержание и социальной роли родителя; и родительской позиции по отношению к собственному ребёнку; и родительской любви; и прав и обязанностей родителя; и его индивидуальных качеств как родителя; и его родительских знаний, умений, навыков и способностей.

Мы считаем, что «образ Я родителя» может быть сформирован у человека на одном из трех уровней: низком (стихийном), который имеется практически у каждого индивида и складывается на основе опыта проживания ребёнка в условиях родительской семьи или на основе наблюдения этого опыта со стороны, сформированного у окружающих людей; на среднем (осознанном) или на высоком (целенаправленном), достижение которого позволяет предупредить такие проблемы в области социальной жизни общества, как увеличение год от года числа разводов и количества брошенных детей, а также способствует решению одной из значимых задач современного общества – укреплению института семьи и брака.

«Образ Я родителя» мы рассматриваем как компонент профессиональной характеристики учителя. Обоснованием правомочности такого заявления служит тот факт, что учителя достаточно часто выполняют свои профессиональные обязанности не только в школе по отношению к ученикам, но и в своей семье относительно собственных детей, что вызывает конфликты и негативные реакции у других членов семьи. Причиной частых внутрисемейных противоречий в учительских семьях, на наш взгляд, является недостаточный уровень сформированности у учителя «образа Я родителя» или замещение в «образе Я» личности «Я родительского» «Я профессиональным», то есть взрослый проявляет себя по отношению к собственному ребёнку не как родитель, а как учитель. Такое положение дает нам право считать «образ Я родителя» важным компонентом профессиональной характеристики учителя, а наличие у учителя целенаправленно

сформированного «образа Я родителя» – фактором, усиливающим профессионально значимые качества его личности как педагога.

Профессиональная характеристика учителя представлена в работах В.А. Болотова и В.В. Серикова [1], М.И. Лукьяновой [2], В.В. Нестерова и А.С. Белкина [3], Т.Г. Неретиной [4], В.А. Федорова [5], Н.В. Третьяковой [5] и др. в виде сложной комплексной и единой системы определенных требований к личности учителя. Данный анализ дает нам еще одно основание для сравнения деятельности учителя и родителя. Мы отмечаем, что деятельность родителя так же, как и деятельность учителя, социальна по своей сущности, то есть процесс рождения и воспитания личностью собственных детей имеет общественное значение и предполагает определенную ответственность человека перед обществом.

Рассмотрим в каждом из представленных ниже взаимоотношениях место и значение родительских качеств учителя.

Во взаимоотношении «учитель – ученик» имеют место такие родительские качества учителя, как: чуткость, способность к коллективной деятельности, спокойствие и уважение во взаимоотношениях с учащимися, требовательность, настойчивость, целеустремленность и выдержка; справедливость, интерес и любовь к детям, воспитательная зоркость и наблюдательность, такт, воображение, работоспособность, трудолюбие, духовные потребности и интересы, эрудиция. В многочисленных исследованиях доказательно обосновывается тезис о том, что педагог является для ученика человеком, воплощающим в себе многие роли, то есть он является для него и учителем, и воспитателем, и психологом, и, в некотором роде, родителем.

Во взаимоотношении «учитель – родители» родительские качества учителя имеют большое значение. Учителю, который имеет личный опыт в воспитании собственных детей, который знаком с трудностями и радостями семейной жизни, легче устанавливать более тонкие и эффективные отношения с родителями учащихся. Такому педагогу, который является не только высококвалифицированным специалистом, но и родителем, успешно воспитывающим собственных детей, легче понимать родителей учащихся и помогать им при решении различных вопросов, связанных с воспитанием и обучением детей. Другими словами учитель, состоявшийся как родитель, умеет мудро строить отношения со своими детьми, профессионально осмысливая эти отношения и целенаправленно и осознанно управляя процессом их построения.

Таким образом, можно заключить, что личный опыт учителя по воспитанию собственных детей в условиях семьи положительно влияет на его профессиональный опыт. Кроме того, как доказывается в ряде исследований психологов и педагогов, в общении с родителями учащихся учителю помогают такие родительские качества, как инициативность, находчивость, гибкость мышления, сообразительность, уровень коммуникации, творческое ощущение ситуации, сосредоточенность и умение распределять свое внимание, требовательность, настойчивость, целеустремленность, выдержка, справедливость, спокойствие и уважение по отношению к другим людям.

Во взаимоотношении «учитель – педагогический коллектив» учителю также необходимы такие родительские качества, как ответственность, наблюдательность, уравновешенность, образованность, терпимость, искренность, общительность, тактичность, справедливость, чуткость и др., которые позволяют ему успешно строить взаимоотношения с другими людьми, чувствовать ситуацию, находить наиболее оптимальное решение сложившейся проблемы, приходить при необходимости на помощь другим людям, проявлять педагогический такт в общении с окружающими, то есть необходимо воспитывать в себе.

Мы проанализировали и выделили общие качества личности, значимые как для учителя, так и для родителя. К ним относятся: искренний интерес и условная любовь к ребёнку, справедливость, наблюдательность, отзывчивость, чуткость, общительность, требовательность, настойчивость, целеустремленность, организаторские способности, уравновешенность, выдержка, ответственность, и др. Совокупность данных качеств в «образе Я» учителя проявляются как в его педагогических

способностях, так и в воспитательных, а совокупность данных качеств в «образе Я родителя» проявляются в воспитательных способностях человека [4].

На основании всего вышеизложенного правомерно утверждать, что комплекс профессионально значимых качеств педагога и личностно важных качеств родителя весьма обширен, однако ни одно отдельно взятое качество не предопределяет однозначно успешность деятельности учителя и родителя. Для эффективного осуществления воспитательной деятельности необходимо наличие определенного специфического комплекса личностных качеств, о чем речь пойдет ниже. В то же время сравнение содержания профессиональной характеристики учителя с содержанием «образа Я родителя» показывает, что педагогическая деятельность учителя и воспитательная деятельность родителя по отношению к ребёнку во многом имеют общую основу. Прежде всего, это цель и той, и другой деятельности – формирование личности ребёнка через развитие его отношений к самому себе, другим людям и миру в целом во всем многообразии его проявлений.

Проанализировав профессионально значимые качества учителя в соотнесении их с наиболее важными родительскими качествами, мы проранжировали наиболее важные, как для ро-

дителя, так и для педагога качества личности, среди которых самым значимым личностным качеством является готовность к любви, на втором месте уравновешенность, затем контактность, наблюдательность, образованность, ответственность и, наконец, творческое мышление.

Таким образом, анализ проблемы формирования у будущих педагогов «образа Я родителя» как качества личности дает основание сделать вывод о том, что наличие в структуре личности учителя сформированного «образа Я родителя», с одной стороны, наполняет и обогащает общение учителя и учащихся, а с другой стороны, делает их взаимодействие более комфортным, доверительным, основанным на взаимной любви и уважении, поэтому, представление учителя о себе как о родителе, а, следовательно, и сформированный у него «образ Я родителя» уже объективно включается в профессиональную характеристику учителя и является одним из ее компонентов. Мы также убеждены, что педагог выполняет по отношению к учащимся не только роль учителя, но и условно роль родителя. Отсюда вытекает актуальная необходимость целенаправленного формирования у будущих педагогов «образа Я родителя», тем более, что родительские качества во многом совпадают с профессионально значимыми качествами учителя.

#### Библиографический список

1. Болотов В., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003; 10: 8 – 14.
2. Лукьянова М.И. *Развитие психолого-педагогической компетенции учителя*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 1996.
3. Нестеров В.В. Белкин А.С. *Педагогическая компетентность*. Екатеринбург, 2003.
4. Неретина Т.Г. *Формирование «Образа Я родителя» у студентов педагогического вуза в процессе профессиональной подготовки*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Магнитогорск, 2000.
5. Fedorov V. A., Tretyakova N. V. (2016) The Development of Vocational Pedagogical Education in Russia (Organizational and Pedagogical Aspect). *International Journal of Environmental and Science Education*. 11(17): 9803 – 9818. Available at: <http://www.ijese.net/makale/1207>

#### References

1. Bolotov V., Serikov V.V. Kompetentnostnaya model': ot idei k obrazovatel'noj programme. *Pedagogika*. 2003; 10: 8 – 14.
2. Luk'yanova M.I. *Razvitie psichologo-pedagogicheskoy kompetencii uchitelya*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1996.
3. Nesterov V.V. Belkin A.S. *Pedagogicheskaya kompetentnost'*. Ekaterinburg, 2003.
4. Neretina T.G. *Formirovanie «Obraza Ya roditelya» u studentov pedagogicheskogo vuza v processe professional'noj podgotovki*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Magnitogorsk, 2000.
5. Fedorov V. A., Tretyakova N. V. (2016) The Development of Vocational Pedagogical Education in Russia (Organizational and Pedagogical Aspect). *International Journal of Environmental and Science Education*. 11(17): 9803 – 9818. Available at: <http://www.ijese.net/makale/1207>

Статья поступила в редакцию 12.09.17

УДК 378

**Noskov E.A., Rosobrnadzor, Head of Department (Moscow, Russia), E-mail: ensv73@yandex.ru**

**TECHNOLOGICAL ADAPTATION, AS A FORM OF DIFFERENTIATED EDUCATION.** The article considers the main approaches to the study of technological adaptation as the main functions of adaptive learning, which involves the design of technologies, methods and techniques of multilevel and differentiated instruction with the alternative choice of the forms of lectures, the means of personal-oriented management of educational-cognitive activity.

**Key words:** adaptation, differentiation, methods and techniques of teaching individualization.

**E.A. Носков, Рособрназор, начальник отдела, г. Москва, E-mail: ensv73@yandex.ru**

## ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ КАК ВИД ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются основные подходы к технологической адаптации как основной функции адаптивного обучения, которая включает проектирование технологий, приемов и методов разноуровневого и дифференцированного обучения с альтернативным выбором форм проведения занятий, средств личностно ориентированного управления учебно-познавательной деятельностью.

**Ключевые слова:** адаптация, дифференциация, методы и приемы обучения, индивидуализация.

В современных условиях в информационно-дидактической образовательной среде мы выделяем основные функции адаптивного обучения.

К первой функции относится психологическая мотивационная адаптация.

Вторая функция адаптивного обучения – организационно-целевая адаптация, которая выражается в сближении целей участников и системы организации образовательного процесса на основе учета их индивидуальных особенностей.

На наш взгляд, третьей функцией адаптивного обучения является содержательная адаптация, предусматривающую отбор функционально ориентированного учебного материала, вариативность учебных планов и программ, развитие новых моделей интегративного обучения.

Четвертая функция адаптивного обучения – управленческая адаптация, выраженная в изменении социально-образовательных ориентаций функционирования и развития адаптивной системы.

Однако целью статьи является рассмотрение пятой функции адаптивного обучения – технологической адаптации, которая включает проектирование технологий, приемов и методов разноуровневого и дифференцированного обучения с альтернативным выбором форм проведения занятий.

Н.К. Гончаров рассматривал дифференциацию как наиболее целесообразную систему подготовки молодежи к жизни, как систему, наиболее полно отвечающую общественным потребностям, как средство максимального развития индивидуальных интересов и способностей учащихся, обеспечения глубокой общеобразовательной подготовки молодежи и более эффективно-го решения задачи соединения обучения с производительным трудом [1, с. 11].

Исследователь А.А. Кирсанов отмечал: «Под дифференциацией учебной деятельности как дидактического принципа мы понимаем такую систему индивидуализированных способов и приемов взаимообусловленных действий учителя и учащихся, которая органично, как характерологическая сторона (признак), присуща всем этапам учебной деятельности» [2, с. 4].

М.Н. Шахмаев дал следующее определение дифференциации: «Учебно-воспитательный процесс, для которого характерен учет типичных индивидуальных различий учащихся, принято называть дифференцированным, а обучение в условиях этого процесса – дифференцированным обучением» [3, с. 4].

Е.С. Рабунский рассматривал индивидуальный подход к учащимся как важнейший принцип воспитания и обучения. Под индивидуализацией обучения он понимал «особую организацию учебного процесса в коллективе класса (группы), которая направлена на осуществление требований индивидуального подхода», а «дифференциация образования» обозначает разделение учебных планов и программ в старших классах средней школы, осуществляемое на факультативных занятиях, в специализированных школах и классах и (экспериментально) в виде фуракции. Дифференцированный подход в обучении он понимал «как дидактическое положение, предполагающее деление класса на группы, например, по интересам, успеваемости и пр. Если индивидуальный подход означает действенное внимание к личности каждого ученика, то дифференцированный подход можно понять как необходимое условие успешной реализации индивидуального подхода» [4, с. 18].

И.М. Осмоловская под дифференциацией обучения понимает «учет индивидуально-типологических особенностей личности в форме группирования учащихся и различного построения процесса обучения в выделенных группах» [5, с. 4]. Дифференциацию образования она определяет как процесс разделения целостности элементов системы общего среднего образования на части по определенным признакам. В соответствии с таким пониманием традиционная классно-урочная система уже характеризуется дифференцированностью, состоящей в разделении учащихся по классам соответственно их возрасту.

Сущность дифференцированного подхода заключается в целенаправленной и управляемой педагогической деятельности, которая обуславливает и стимулирует развитие активности и самостоятельности в обучении каждого учащегося. И.М. Осмоловская указывает на то, что «важнейшее условие дифференцированного подхода – знание и учет индивидуальных особенностей на основе определения учебных возможностей каждого ученика. Кроме этого правомерным является и такое определение дифференцированного подхода как подход к процессу обучения, в русле которого предполагается дифференциация в различных видах и формах. Это предполагает предъявление различных требований различным группам учеников к овладению содержанием образования» [5, с. 2].

Идеи реализации дифференцированного обучения в образовательном процессе не новы. В пятидесятых годах прошлого столетия Н.К. Гончаров рассматривал дифференциацию обучения как наиболее целесообразную систему подготовки молодежи к жизни.

В концепции Н.К. Гончарова дифференциация обучения выступает как триединый процесс, включающий в себя соединение теории и практики с учетом индивидуальных познавательных способностей учащихся. Сохраняя в качестве главной задачу учить, образовательное учреждение с дифференцированным обучением постепенно подводит учащихся к пониманию того, что значит работать в любимой отрасли производства, для чего необходим исследовательский подход к трудовой деятельности, которыйвозможен на основе глубоких и прочных знаний в опре-

деленной отрасли наук. Это, по мнению педагога, обеспечивает дифференциацией обучения.

Глубоко изучив историю вопроса, Н.К. Гончаров подчеркивал, что дифференциация обучения существовала в отечественной педагогике более 200 лет [6]. Классические гимназии, реальные гимназии, лицеи, реальные училища – все это формы дифференцированного обучения, которые соответствовали классовым интересам дореволюционной России. Учет профессиональных и познавательных способностей всегда волновал умы педагогов, и после принятия Закона «О связи школы с жизнью» (1958) реализация дифференцированного обучения приобрела реальное воплощение.

К.А. Иванович поддерживал идею дифференцированного обучения в образовательном учреждении с точки зрения соединения обучения с производительным трудом. В его концепции дифференцированное обучение, соединяясь с производительным трудом, способствует преодолению существенных различий между физическим и умственным трудом [7]. Он считал, что образование должно способствовать развитию специальных способностей. Развитие специальных способностей должно приводить к повышению общего уровня развития и, в конечном счете, обеспечивать возможность свободного выбора вида трудовой деятельности в соответствии с требованиями общества, личными интересами, склонностями и способностями учащихся. Роль дифференцированного обучения в средней школе К.А. Иванович видел в эффективном развитии индивидуальных способностей и склонностей каждого учащегося.

В концепции М.А. Мельникова [8; 9] идея дифференцированного обучения обнаруживается в создании профилирующих предметов в образовательных учреждениях или отдельных группах по выбору учащихся. Предметы по выбору углубляют и обобщают знания, полученные при изучении основного курса, они призваны формировать у учащихся целенаправленные интересы на основе проявленной ими любознательности в процессе изучения основных предметов. По мнению М.А. Мельникова, дифференцированное обучение должно опираться на индивидуальные способности обучающихся, которые с определенного возраста, например, с 14 лет уже могут определить ту направленность их интересов, к которой они тяготеют.

Рассматривая опыт развития дифференциации и профориентации, М.А. Мельников подчеркивал, что дифференцированное обучение было осуществлено именно для того, чтобы найти наиболее рациональные пути связи обучения с общественно-производительным трудом, которые вместе с тем обеспечивали бы высокую общеобразовательную, политехническую и профессиональную подготовку учащихся в соответствии с их склонностями и интересами. Этому особенно способствовало выделение профилирующих предметов, т. е. ведущих предметов избранного направления.

В его концепции дифференцированного обучения большая роль в оптимизации процесса обучения принадлежит педагогу. Дидактически правильно организованные занятия по выбору могут оказать существенное влияние на повышение уровня изучения и усвоения учебного материала профилирующего курса в целом. Роль преподавателя при этом заключается не столько в объяснении или изложении учебного материала, сколько в направлении самостоятельных усилий обучающихся.

Разрабатывая концепцию индивидуализации учебного процесса, И.Э. Унт пришла к выводу, что недостаточная индивидуализация или адаптация учебной работы препятствует оптимальному развитию способностей, воспитанию готовности к труду [10; 11]. И.Э. Унт считала, что путей осуществления индивидуализации три: образование гомогенных групп, внутригрупповая индивидуализация учебных заданий и прохождение курса в ускоренном или замедленном темпе в зависимости от личностных качеств обучаемого. Однако наиболее эффективную и широко применяемую форму индивидуализации она видела именно в использовании внутриклассной или внутригрупповой индивидуализации, которая, по ее мнению, зависит от мастерства педагога или преподавателя и которую необходимо использовать в массовых школах.

И.Э. Унт указала на то, что в массовом образовательном потоке индивидуализация всегда относительна, а не абсолютна по следующим причинам: обычно учитываются индивидуальные особенности не каждого отдельного обучающегося, а в группе, обладающих примерно сходными особенностями. Кроме этого следует учитывать некоторые особенности, которые важны с точки зрения обучения (например, общие умственные способно-

сти). Наряду с этим может выступать ряд особенностей учащихся, учет которых в конкретной форме индивидуализации невозможен или необходим (например, различные свойства характера или темперамента). Иногда происходит учет некоторых свойств или состояний лишь в том случае, если именно это важно для данного объекта обучения (например, талантливость в какой-либо области, расстройство здоровья). И, наконец, индивидуализация реализуется не во всем объеме учебной деятельности, а эпизодически или в каком-либо виде учебной работы и интегрирована с неиндивидуализированной работой.

Перечисленные формы индивидуализации учебной работы предусматривают, считает И.Э. Унт, главным образом учет индивидуальных различий между учащимися. Они способствуют реализации таких целей обучения, которые связаны с передачей знаний, формированием умений и навыков учащихся, с развитием их умственных способностей. Целью индивидуализации, утверждает И.Э. Унт, является содействие формированию и сохранению неповторимой индивидуальности личности каждого обучающегося. Для достижения этой цели у каждого учащегося в процессе обучения должна быть возможность выбора. Только в этом случае он сможет превратиться из объекта управления в субъект управления своей собственной деятельностью.

Обобщая сказанное, мы можем сделать вывод о том, что принципиального расхождения в определении функции адаптации в образовательном процессе с дифференциацией обучения или индивидуализацией (И.Э. Унт) мы не видим. Мы относим феномен «дифференцированное обучение» к функции технологической адаптации. Таким образом, в нашем исследо-

вании мы рассматриваем технологическую адаптацию, которую трактуем как возможность приспособления обучающей программы к особенностям конкретного процесса обучения с целью его оптимизации.

Отсюда следует, что необходимость учета фактора адаптивности при разработке обучающей программы должна быть обусловлена следующими условиями и установками: обучаемый является не только объектом процесса обучения, но и субъектом его; выступая как субъект обучения, учащийся-подросток и взрослый должны восприниматься как личности с различными потребностями в овладении знанием; обучаемые с различными индивидуальными особенностями по-разному воспринимают и усваивают один и тот же учебный материал, поэтому у них могут быть различные потребности в контроле его усвоения. Под адаптацией обучающей программы к потребностям в контроле понимается изменение системы контроля в зависимости от познавательных возможностей учащихся. Адаптация обучающей программы может происходить в двух направлениях: при построении системы контроля, в организации работы по обучающим программам с предложенной *системой контроля*.

Основные выводы нашей статьи: во-первых, адаптивная система стремится приспособиться к индивидуальным особенностям обучающихся; во-вторых, она гибко реагирует на социокультурные изменения среды. В результате такой двусторонней деятельности осуществляется адаптация к условиям быстро меняющейся жизни. Адаптивная система направлена на решение задач формирования общей культуры личности, адаптации личности к жизни в обществе, на создание условий для осознанного выбора и освоения образовательных программ.

#### Библиографический список

1. Гончаров Н.К., Леонтьев А. Дифференцировать обучение на втором этапе среднего образования. *Правда*. 1958, 21 ноября.
2. Кирсанов А.А. Индивидуализация процесса обучения как средство развития познавательной активности и самостоятельности учащихся. *Советская педагогика*. 1963; 5: 27 – 34.
3. Шахмаев Н.М. Дифференциация обучения в средней общеобразовательной школе. Дидактика средней школы. Москва: Просвещение, 1922: 269 – 296.
4. Рабунский Е.С. *Индивидуальный подход в процессе обучения школьников*. Москва, 1975.
5. Осмоловская И.М. Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе. Москва: Издательство «Институт практической психологии», НПО «МОДЭК», 1998.
6. Гончаров Н.К. Еще раз о дифференцированном обучении в старших классах общеобразовательной школы. *Советская педагогика*. 1963; 2: 39 – 50.
7. Иванович К.А. Пути совершенствования политехнического образования и трудового воспитания в сельской школе. *Советская педагогика*. 1975; 3-4: 12.
8. Мельников М.А. *Связь обучения с трудом в средней школе с дифференцированным обучением*. Москва, 1962.
9. Мельников М.А. Опыт дифференцированного обучения в советской средней школе. *Советская педагогика*. 1962; 9: 98 – 109.
10. Унт И.Э. *Индивидуализация и дифференциация обучения*. Москва: Педагогика, 1990.
11. Унт И.Э. К проблеме индивидуализации учебного процесса. *Советская педагогика*. 1971; 11: 41 – 48.

#### References

1. Goncharov N.K., Leont'ev A. Differencirovat' obuchenie na втором etape srednego obrazovaniya. *Pravda*. 1958, 21 noyabrya.
2. Kirsanov A.A. Individualizaciya processa obucheniya kak sredstvo razvitiya poznatel'noy aktivnosti i samostoyatel'nosti uchashchisya. *Sovetskaya pedagogika*. 1963; 5: 27 – 34.
3. Shahmaev N.M. Differenciacya obucheniya v srednej obsheobrazovatel'noy shkole. *Didaktika srednej shkoly*. Moskva: Prosveschenie, 1922: 269 – 296.
4. Rabunskij E.S. *Individual'nyj podhod v processe obucheniya shkol'nikov*. Moskva, 1975.
5. Osmolovskaya I.M. *Organizaciya differencirovannogo obucheniya v sovremennoj obsheobrazovatel'noy shkole*. Moskva: Izdatel'stvo «Institut prakticheskoy psihologii», NPO «MOD'EK», 1998.
6. Goncharov N.K. Esche raz o differencirovannom obuchenii v starshih klassah obsheobrazovatel'noy shkoly. *Sovetskaya pedagogika*. 1963; 2: 39 – 50.
7. Ivanovich K.A. Puti sovershenstvovaniya politenicheskogo obrazovaniya i trudovogo vospitaniya v sel'skoj shkole. *Sovetskaya pedagogika*. 1975; 3-4: 12.
8. Mel'nikov M.A. *Svyaz' obucheniya s trudom v srednej shkole s differencirovannym obucheniem*. Moskva, 1962.
9. Mel'nikov M.A. Opyt differencirovannogo obucheniya v sovetskoj srednej shkole. *Sovetskaya pedagogika*. 1962; 9: 98 – 109.
10. Unt I.E. *Individualizaciya i differenciacya obucheniya*. Moskva: Pedagogika, 1990.
11. Unt I.E. K probleme individualizacii uchebnogo processa. *Sovetskaya pedagogika*. 1971; 11: 41 – 48.

Статья поступила в редакцию 12.09.17

УДК 371

**Omar Said**, postgraduate, Department of Education and Pedagogical Sciences, Novgorod State University (Veliky Novgorod, Russia), E-mail: jsirota1976@gmail.com

**THE EXPLANATIONS OF BEING LATE AND NON-ATTENDANCE AS A RESULT OF THE ETHICAL ENVIRONMENT IN THE ORGANIZATION.** In contemporary research being late for work and not attending work in organizations are considered as withdrawal behavior. Withdrawal behavior is defined as an array of demonstrative activities by workers in an attempt to distance themselves from their jobs or avoid their work, while retaining their position and membership in the organization. These types of behavior have negative implications related to organizational efficiency and productivity as well as to a social atmosphere. Many studies have been written about these withdrawal behaviors, mainly absences, but few have pointed to the connection to the organization's ethical environment. The article presents a general model for explaining delays and absences from an ethical point of view.

**Key words:** absences, organizational commitment, withdrawal behavior, personal and organizational background factors.

**Омар Саид**, аспирант 3 года факультета «Образование и педагогические науки», Новгородский государственный университет, г. Великий Новгород, E-mail: [jsirota1976@gmail.com](mailto:jsirota1976@gmail.com)

## ОБЪЯСНЕНИЯ ОПОЗДАНИЙ И ПРОГУЛОВ НЕБЛАГОПРИЯТНЫМ МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ КЛИМАТОМ В ОРГАНИЗАЦИЯХ

Опоздания и прогулы в организациях рассматриваются в современной научно-исследовательской литературе как поведенческие действия работников, вызванные определёнными факторами. Поведение работника-прогульщика рассматривается как демонстративная деятельность в попытке дистанцироваться от работы, сохраняя при этом своё положение и членство в данной организации. Такое поведение имеет негативные последствия, связанные с низкой эффективностью и производительностью организации, а также сложившимся в ней неблагоприятным моральным климатом. В данной статье представлена общая модель, объясняющая опоздания и прогулы с этической точки зрения.

**Ключевые слова:** опоздания и прогулы, личностные и организационные факторы, морально-этический климат в организации.

### Theoretical background

More and more organizational studies point to the importance of ethics, values and fairness in the workplace, and their connection to the organization's performance. In order to manage the organization effectively, there is a need for ethical principles and basic values according to which the individual can examine his moral standards and ethical judgment. The ethical principles do not change over different cultures and periods, as opposed to concepts such as morality and value, such as environment, culture, and time. In fact, ethics is the distinction between good and evil, justice and injustice, and fairness and unfairness in absolute terms[5]. Ethical principles can be examined in any organizational activity. Like any other organizational behavior, withdrawal behaviors such as lateness and absences are exposed to ethical criticism. Moreover, more than other organizational behaviors, it is appropriate to investigate the ethical background of lateness and absences, since they are generally considered to be unilateral and negative behaviors.

What are withdrawal behaviors?

Retreat behaviors refer to a group of attitudes and behaviors that employees use when they remain at work, but for some reason decide to be less partners [1].

Various researchers point out that the use of the term withdrawal behaviors, as a variable covering all types of lateness and absences, is too broad and may be inappropriate. For example, after having no justifiable reason can represent negative attitudes towards the organization. On the other hand, absence due to death in the family is an objective response that does not take a position, that is, not always lateness or absence represent a regression. According to Koslowsky there will be a series of relationships between the different withdrawal behaviors, namely, the lateness (a slight expression of withdrawal behaviors) and subsequent absences (a more severe expression of withdrawal behaviors), as well as different predictors of behaviors. Therefore, in the current model, each regression behavior is examined separately, but the internal relationship between the two withdrawal behaviors is also measured[2].

### Absences

Absence of employees is a major problem in many organizations. Absence is actually the result of the employee's decision-making process, in which many factors play an important role. Even when absence happened because of a sickness situation, we can see in the absence as a combination of the ability to be absent from work, and the desire not to appear from work. For example, the decision 'Should I go to work when I am lightly chilled?' This decision involves consideration of the implications for the workload of members and for possible damage to the organization and customers, and therefore lateness will be examined as a result of ethical behavior characteristics such as organizational commitment and being confident towards the organizational[2].

### Trust in organization

Trust and partnership with employees are essential skills for the leadership of contemporary organizations. Trust in the organization is perceived as essential to workers' performance, and to long-term organizational growth [3]. In other words, trust is seen as an expectation of future behavior of another side of the relationship. The development of trust relations has often been explained in terms of social exchange theory based on trust that the counterparty will act fairly and fulfill its long-term commitments.

The next step in trust is on a knowledge base. The second stage Confidence develops on the basis of identification, when people internalize the organization's goals as personal goals and act to achieve them. The third stage expresses full confidence when the employee

is not inclined to be late or absent since this behavior may harm the organization's goals, rather than to avoid punishment or compliance with known procedures. This stage constitutes a high ethical level [3].

### Organizational commitment

Organizational commitment refers to the description of the relationship between the employee and the organization, and includes strong belief in the organization, acceptance of goals and values of the organization, an effort invested for the organization, and a strong desire to remain in the organization [4].

Morrow also argues that people who have a high ethical sense of work will feel more committed to their work and will perform best according to their ability. Lateness and absences are an expression of implementation, the expectation is that there will be a relation between organizational commitment and lateness and absences [4].

Explaining lateness and absences by organizational and personal background factors

Organizational background factors include variables such as organizational procedures and other organizational characteristics. In this section we will focus on organizational procedures. Organizational procedures may determine the behavior of the employee. In one organization, the worker may be late without any reference from the organization, while in the other organization the lateness will be recorded, and the latter will be reprimanded (Koslowsky, 2000). Since absences in many studies are positively related to lateness, it can be expected that a similar relationship will exist between organizational procedures and lateness. Other organizational features that may affect absences.

### Personal background factors

Includes variables, such as age, sex, religion, education, and marital status. It is therefore possible to expect that these variables will also influence late-onset regression behavior [5].

### Conclusions

It is possible to explain the phenomenon of lateness and absences within organizations from a number of different aspects, some of them related to organization and climate, another part related to personal reasons of absence or teacher and other reasons related to the person who heads the organization. When the causes are discovered then it is possible to deal with these phenomena effectively and to stop them. Therefore, we can point to a series of activities that a manager can act to eliminate this phenomenon.

A. Giving employees compensation – Organizational justice and trust were presented as based on fair exchange relations. This thinking framework should be used to encourage employees to feel justified and to increase their faith in the organization. An employee who strives not to be late / absent should be rewarded. The rewards may be material (monetary incentive) or emotional rewards (such as letters of appreciation).

B. Improving attitudes towards work – There is a chance that workshops designed to clarify attitudes and feelings of workers towards work will improve these feelings. Such clarification helps to eliminate misunderstandings, allows for ventilation of emotions, and prevents vengeful reactions. Improving attitudes toward work may reduce withdrawal behaviors such as lateness and absences.

c. Registration and control – organizational procedures, methods of dealing with the late / absences, may determine the manner of employee behavior. It is therefore appropriate to monitor and record the lateness and absences. The very fact of reporting may lead to changes that will be made by department heads and by changing the behavior of employees in the direction of reducing delays and absences.

Refreshing policies and procedures – it is appropriate to refresh the existing policies and procedures in the organization in cooperation with the employees. As part of the updating of the procedures, questions concerning ethical aspects

should be discussed, such as: When does the delay become absent? What is the period of time to be notified in advance of absence? What is the number of days of absence that should be paid?

#### Библиографический список

1. Каплан С. Брэдли Ж. С., Лакман Ю. Н. И Hayness, Д. О роли позитивной и негативной аффективности в работу: Мета-аналитические исследования. *Журнал прикладной психологии*. Вып. 94; № 1: 162 – 176.
2. Козловский И.В., Клейн К.Ж. Многоуровневый подход к теории и исследованиям в организациях: Контекстные, временные и возникающие процессы. *Многоуровневая теория, исследования и методы в организациях*. Сан-Франциско, Калифорния: Джосси-Басс. академия Google, 2000: 3 – 90.
3. Podsakoff П.М., & Маккензи С.Б. 1997. Влияние организационного поведения на организационную эффективность: обзор и предложения для дальнейших исследований. *Работоспособность Человека*. 1997; 10: 133 – 151.
4. Морроу П.С. 2011. Управление обязательствами организации: анализ результатов продольных исследований. *Журнал профессионального поведения* 2011; 79, 18 – 35. Представлено на Конференции 2010 года по обязательствам: достижения и дебаты вокруг обязательств на рабочем месте, Колумбус, Огайо, 5-7 ноября 2010 года.
5. Веласкес М.Г. *Деловая Этика: понятия и случаи*. Прентис-Холл, Энглвуд Клифс, Нью-Джерси, 1999.

#### References

1. Kaplan S., Bradley J.C., Lachman J.N. and Hayness, D. On the role positive and negative affectivity in job performance: a meta-analytic investigation. *Journal of Applied Psychology*. 2009. Vol. 94; № 1: 162 – 176.
2. Kozlowski S.W.J., Klein K.J. A multi-level approach to theory and research in organizations: Contextual, temporal, and emergent processes. In Klein K. J., Kozlowski S.W.J. (Eds.), *Multilevel theory, research, and methods in organizations* (pp. 3-90). San Francisco, CA: Jossey-Bass. Google Scholar, 2000.
3. Podsakoff P.M., & MacKenzie S.B. The impact of organizational citizenship behavior on organizational performance: A review and suggestions for future research. *Human Performance*, 1997; 10: 133 – 151.
4. Morrow P.C. 2011. Managing organizational commitment: Insights from longitudinal research. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 18 – 35. (Presented at 2010 Conference on Commitment: Advances and Debates Surrounding Workplace Commitments, Columbus, Ohio, November 5-7, 2010).
5. Velasquez M.G. *Business Ethics: Cases and Concepts*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.J., 1999.

Статья поступила в редакцию 07.10.17

УДК 371

**Sabreen Abd al Kader**, postgraduate, Department of Education and Pedagogical Sciences, Novgorod State University (Veliky Novgorod, Russia), E-mail: jsirota1976@gmail.com

**THE ROLE OF TEACHERS AND PARENTS IN PREPARING CHILDREN TO GO TO SCHOOL.** The article considers the role of teachers and parents in preparing first-graders to go to school. The author concludes that admission of the child to school parents should provide trust and support the child to meet his physical and emotional needs, to assist in the process of learning new skills in connection with the extension of the social environment. Thus it is necessary to create conditions for the preservation of family values and culture to which the child belongs. The teacher should make every effort to ensure that the socialization of the child at this extremely important stage of its development has been the most successful. The teacher should identify the characteristics of each child and, if necessary, to try to create special conditions for the successful integration of each child in microsocium, which for him is his class and school staff.

**Key words:** first graders, parents of first graders, teachers.

**Сабрин Абд Аль Кадер**, аспирантка 2 года факультета «Образование и педагогические науки», Новгородский государственный университет, г. Великий Новгород, E-mail: jsirota1976@gmail.com

## РОЛЬ УЧИТЕЛЯ И РОДИТЕЛЕЙ В ПОДГОТОВКЕ ДЕТЕЙ-ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЕ

В статье рассмотрена роль учителя и родителей в подготовке детей-первоклассников к школе. Автор делает вывод, что при поступлении ребёнка в школу родители должны оказывать доверие и поддержку ребёнку для удовлетворения его физических и эмоциональных потребностей, для оказания помощи в процессе обучения новым умениям и навыкам в связи с расширением социальной среды. При этом нужно создать условия для сохранения семейных ценностей и культуры, к которой ребёнок принадлежит. Учитель должен приложить все усилия для того, что бы социализация ребёнка на данном, крайне важном, этапе его развития прошла наиболее успешно. При этом учитель должен выявить особенности каждого ребёнка и, при необходимости, постараться создать специальные условия для успешной интеграции каждого ребёнка в микросоциум, каковым для него является его класс и школьный коллектив.

**Ключевые слова:** дети-первоклассники, родители детей-первоклассников, учитель, подготовка к школе.

Поступление ребёнка в школу является важным этапом в его жизни. При этом самыми значимыми взрослыми, которые могут ребёнку помочь, это учитель и родители. Рассмотрим основные требования, которые предъявляются к учителю первоклассников, а так же к их родителям в связи с наступлением этого важного момента в их жизни.

Учитель должен учитывать индивидуальные различия детей и иметь подход к развитию интересов каждого ребёнка. Также очень важно формирование у детей внутренней свободы, что бы ребёнок был не слишком зависимым от других детей и мог играть в одиночку. Существует необходимость сбалансировать социальную ориентацию ребёнка и способность её правильно применять. При этом важно предоставить ребёнку возможность

реализовать роль лидера, осуществлять сотрудничество с членами группы, класса.

Социальное поведение требует признания прав и личных свобод других людей, и формирования готовности нести социальную ответственность на этой основе. В этой связи одной из основных целей дошкольного образовательного учреждения – формирование у детей независимости в повседневной жизнедеятельности – при купании, одевании, питании ребёнка. Кроме того ребёнок должен научиться решать социальные проблемы и быть достаточно интеллектуально развитым для того, что бы быть готовым к освоению программы 1 класса общеобразовательной школы. (Глик, 1968) [1].

Так же необходимо указать, что учителя должны выявлять детей с особыми потребностями и своевременно оказывать им помощь на основе трудотерапии, разнообразных методов интеграции ребёнка в жизнь класса, применяя оптимальные стили управления по отношению к таким детям. (Feuerstein, 1997) [2].

Учитель, как менеджер развития ребёнка, должен принимать активное участие в разработке и осуществлении политики

сложности с решением бытовых проблем. Например, где в школе находится туалетная комната и как ей можно воспользоваться, если возникает такая необходимость во время урока. Например, родители могут сказать: «туалетная комната находится в конце коридора, ей можно пользоваться на перемене или во время урока, но при разрешении учителя» (Кфир, 1989) [5].

В целом, психологи дают следующие рекомендации родителям (табл. 1).

Таблица 1

Рекомендации родителям детей-первоклассников

№	Рекомендации родителям	Формируемые качества у ребёнка
1.	Вырабатывать у ребёнка нравственно – волевые качества	дисциплинированность, настойчивость, трудолюбие, организованность, усидчивость, внимание, любознательность, умение доводить дело до конца
2.	Формировать у ребёнка мыслительные способности	интерес к познанию окружающего мира, пытливость, наблюдательность
3.	Научить ребёнка общаться	пользоваться словами, характерными для вежливого общения; слушать собеседника, не перебивая, говорить самому после того, как собеседник закончил свою мысль,
4.	Научить ребёнка уверенности в собственных силах	Необходимо хвалить ребёнка. Поддерживать, не ругать за двойки и грязь в тетради. Помнить, что от бесконечных упреков и наказаний ребёнок может потерять веру в себя.

защиты каждого ребёнка, мониторинге и оценке его достижений. (Feuerstein, 1997) [2].

Семья для ребёнка-дошкольника – первое и основное звено, которое связывает его жизнь с общественной средой.

Можно указать несколько ключевых факторов поддержки родителями детей во время их перехода из детского сада в школу:

1. **Психологическая подготовка к школе ребёнка:** подготовка ребёнка к преодолению трудностей, которые возникают при переходе из детского сада в школу.

2. **Готовность к оказанию помощи ребёнку в выполнении домашних заданий.** когда ребёнок собирается идти в школу, необходимо разъяснить что изменится в его жизни после получения статуса «школьник». При этом родители должны прийти на помощь в случае затруднений при выполнении домашних заданий. (Кацнельсон, 2003) [3].

3. **Готовность родителей к эмпатии по отношению к собственному ребёнку** – означает способность родителей прислушиваться к детям, вовремя узнать о возникающих кризисных ситуациях, чтобы дети могли открыто выражать свои чувства и мысли при данных ситуациях. (Кацнельсон, 2003) [3].

4. **Поощрение со стороны родителей расширения новых прав и возможностей ребёнка с его вступлением в школу** означает родителей помочь их ребёнку испытать чувство гордости от способности преодолеть все сложности и адаптироваться к новому режиму (Равив и Кацнельсон, 2003). При этом родители, например, могут сказать: «это сложно и ты чувствуешь разочарование и гнев, но я уверен, ты можешь с ними справиться. Ты умный парень, который знает, как анализировать ситуацию, мы верим в тебя» (Винникотт, 1998) [4].

5. **Оказание помощи ребёнку в решении практических проблем** – часто дети при поступлении в 1 класс испытывают

Психологи отмечают, что поступление в школу существенно меняет жизнь ребёнка, но не должно лишать её многообразия, радости, игры. У первоклассника должно оставаться достаточно времени для игровых занятий.

Как отмечают Российские психологи, родители первоклассников должны придерживаться следующих основных рекомендаций:

- необходимо показывать ребёнку, что его любят таким, каков он есть, а не его достижения.
- приучать ребёнка к самостоятельности;
- никогда не говорить ребёнку, что он хуже других;
- честно и терпеливо отвечать на вопросы ребёнка;
- необходимо вселять в ребёнка уверенность в свои силы.

Вместо слов «Я так за тебя боюсь» пусть лучше звучат слова «Я в тебе уверена».

- не надо стесняться подчеркивать, что Вы гордитесь ребёнком, нужно хвалить ребёнка за достижения, особенно, которые дались ему трудом и упорством [6].

Таким образом, при поступлении ребёнка в школу родители должны продолжать оказывать доверие и поддержку ребёнку для удовлетворения физических и эмоциональных потребностей, для оказания помощи в процессе обучения новым умениям и навыкам в связи с расширением социальной среды, в то время сохранять семейные ценности и культуру. А учитель должен приложить все усилия для того, что бы социализация ребёнка на данном, крайне важном, этапе его развития прошла наиболее успешно. При этом учитель должен выявить особенности каждого ребёнка и, при необходимости, постараться создать специальные условия для успешной интеграции каждого ребёнка в микросоциум, каковым для него является его класс и школьный коллектив.

#### Библиографический список

1. Глик С. *Дошкольное образование, проблемы и потребности*. Тель-Авив, 1968.
2. Фельдштейн Раввин. Лекция «переходы в образовании». *Переходы в образовании*. Иерусалим: Еврейский университет, 1997.
3. Кацнельсон. *Кризис и изменения в жизни ребёнка и его семьи*. Тель-Авив, 2003.
4. Винникотт Д. *Ребёнок, семья и окружающая среда*. Тель-Авив: работники библиотеки, 1998.
5. Кфир. *Как круги воды: как справиться с кризисными ситуациями*. Тель-Авив, Ам Овед, 1989.
6. *Роль семьи в подготовке детей к школе*. Available at: <http://raguda.ru/ou/rol-semi-v-podgotovke-rebenka-k-shkole.html>

#### References

1. Glik S. *Doshkol'noe obrazovanie, problemy i potrebnosti*. Tel' Aviv, 1968.
2. Fel'dshtejn Ravvin. Lekciya «perehody v obrazovanii». *Perehody v obrazovanii*. Ierusalim: Evrejskij universitet, 1997.
3. Kacnel'son. *Krizis i izmeneniya v zhizni rebenka i ego sem'i*. Tel'-Aviv, 2003.
4. Vinnikott D. *Rebenok, sem'ya i okruzhayushchaya sreda*. Tel'-Aviv: rabotniki biblioteki, 1998.
5. Kfir. *Kak krugi vody: kak spravit'sya s krizisnymi situacijami*. Tel'-Aviv, Am Oved, 1989.
6. *Rol' sem'i v podgotovke detej k shkole*. Available at: <http://raguda.ru/ou/rol-semi-v-podgotovke-rebenka-k-shkole.html>

Статья поступила в редакцию 10.09.17

УДК 378

**Pavlov I.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Methods of Teaching Biology of Chemistry and Geography, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: PII--2@mail.ru  
**Solomonova A.A.**, biology teacher, MBAU "Amginskaya secondary school № 1 n.a. V.G. Korolenko with in-depth study of individual subjects" (Amga, Russia), E-mail: alen.solomonova@yandex.ru

**STUDYING THE THEME OF "A CELL" BY CREATING AND USING A COMIC BOOK IN BIOLOGY LESSON.** The article is about methodical conditions of the lesson organization in studying of a topic of "A Cell", by creation of the comic book at a biology lessons. The paper has some justification of the role in application of the educational comic book in setting positive motivation, studying of biological processes, fixing of the material. The theoretical part of the article introduces the concept of private learning technology, which is built on the phased assimilation of educational material. The specifics of the technology lies in the possibility of creating an educational comic book that narrates the step-by-step process of the biological process, which in the contents of school biology is a single concept and often causes learning difficulties for students. The work resents a mechanism for the use of the technology, which reflects the stages of practical activity of schoolchildren in accordance with the consistent assimilation of the studied material. The article provides methodological assistance to practicing teachers in compiling planning and developing scenarios for extra-curricular activities.

**Key words:** comic book, cell, biology, lesson, formation of a concept, doing project, self-confident work.

**И.И. Павлов**, канд. пед. наук, доц. каф. методики преподавания биологии химии и географии Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова Республика Саха (Якутия), г. Якутск, E-mail: pii--2@mail.ru  
**А.А. Соломонова**, учитель биологии МБОУ «Амгинская средняя общеобразовательная школа №1 им. В.Г. Короленко с углубленным изучением отдельных предметов» Амгинского улуса Республики Саха (Якутия), с. Амга, E-mail: alen.solomonova@yandex.ru

## ИЗУЧЕНИЕ ТЕМЫ «КЛЕТКА» ПУТЁМ СОЗДАНИЯ И ПРИМЕНЕНИЯ КОМИКСА НА УРОКЕ БИОЛОГИИ

В статье описываются методические условия организации занятия по изучению темы «Клетка» посредством создания комикса на уроке биологии. Приводится обоснование роли применения образовательного комикса в установке положительной мотивации, изучении биологических процессов, закрепления пройденного учебного материала. В теоретической части статьи представлена концепция частной технологии обучения, направленная на поэтапное усвоение учебного материала. Особенность технологии заключается в возможности создания образовательного комикса, повествующего поэтапный ход биологического процесса, который в содержании школьной биологии представляется одним понятием и часто вызывает трудности усвоения у учащихся. Также приводится механизм реализации технологии, который отражает этапы практической деятельности школьников в соответствии с последовательным усвоением ими изучаемого материала. Статья окажет методическую помощь практикующим учителям по составлению поурочного планирования и разработки сценариев внеклассных мероприятий.

**Ключевые слова:** комикс, клетка, биология, урок, формирование понятия, проектирование, самостоятельная работа.

В настоящее время содержание образования меняется в сторону увеличения объема изучаемой информации и диверсификации форм ее изучения. То, что ранее считалось неодолимым сложным для изучения, помещается «гипертекстом» в рубрику «для интересующихся», хотя по сложности это может соответствовать как углубленному, так и профильному курсу. Сохранение информации в свернутой форме позволяет каждому учащемуся выбрать свой темп усвоения знаний и прохождения контроля его усвоения [1].

Школьный предмет «Биология» представлен системой научных понятий, представленных терминами, фактами, законами. Как показывает практика, одними из трудных в усвоении учебного материала являются знания, связанные с биологическими процессами, а именно с функциями отдельных биологических объектов. Знания, отражающие функции живых объектов, несут немалый объем информации и последовательность событий. Сложность усвоения данных понятий заключается в запоминании и установлении связей особенностей строения и функционированием.

В системе понятий биологии системообразующим понятием выступает понятие «Клетка». Хотя клетка и представляет наименьший структурно-функциональный уровень всего живого, трудность усвоения данного понятия заключается в установлении общей системы, позволяющей представить все параметры этого объекта, в том числе и функции органоидов.

В связи с этим возникает необходимость разработки эффективных путей и условий, отвечающих современным требованиям школьного образования и иллюстрирующих особенность жизнедеятельности живой клетки.

Таким подходом мы видим возможность организации урока по созданию образовательного комикса.

Комикс – это рассказы в картинках, серия изображений, в которой рассказывается какая-либо история; смежные рисунки и другие изображения в смысловой последовательности. Образо-

вательный комикс, как конечный продукт учебной деятельности, представляется следующими компонентами:

- Сценарий: все письменные указания по сюжету комикса.
- Панели: прямоугольники или квадраты, где происходят действия.
- Воздушные шары слов и мыслей: чтобы показать, где люди говорят.
- Квадратные блоки: маленькие прямоугольники или квадраты, где рассказчик, может быть, персонаж из истории, рассказывает особую информацию для нас.

Помимо достижения предметных результатов по биологии, комикс развивает у детей художественный тип мышления. Формирование у школьников художественного типа мышления связано, в первую очередь, с обучением их работе со смыслом художественного произведения и с его формой (композицией) на шедеврах культуры. Комикс, как средство обучения, выступает схемой, иллюстрирующей биологический процесс. По мнению Громыко Н.В., роль схематизации в процессе обучения огромна: работа на схеме и со схемой способствует углублению понимания того и другого – и смысла художественного произведения [2]. Благодаря картинке становится понятно, что конкретно было до сих пор непонятно. Понимающее мышление, «обходя» картинку, «вливается» в само непонимание, изучая его как новый самостоятельный объект, полученный в виде зарисовки [2].

В конечном итоге путем схематизации биологического процесса получаем сам продукт, т.е. комикс. В данном случае, как результат интеллектуально-практической деятельности, комикс представляет некую модель, которая выступает наглядным средством, с одной стороны, и показателем достигнутого учащимися результатов усвоения учебного материала. А.А. Устиловская считает, что модель это не обязательно вещь, это идеальный объект. Она может быть материализована и представлена не только в макете, но и в схеме. Такого рода схемы называются объектно-онтологическими. Необходимость модели возникает

в том случае, когда интересующий нас объект недоступен для непосредственного исследования. Например, когда он относится к микромиру (молекула), или макромиру (солнечная система). Моделируются также взаимодействия, процессы, системы. Не имеет смысла моделировать то, что доступно чувственному восприятию [3].

Основная цель учителя за время урока это создание условий для развития понятий у школьников. Применение же такого методического приема предполагает постановки более конкретной цели по созданию комикса на уроке биологии, позволяющего активизировать познавательную деятельность школьников.

Однако занимательность дает хороший результат лишь при

ет провести проверочную работу. В качестве инструмента оценивания знаний и умений можно провести биологический диктант и использовать задания на установление правильной последовательности физиологических процессов.

В сюжетной линии комикса должна быть определенная история и конфликт. В процессе изучения понятия «Клетка» история это биологический процесс, а конфликтом выступает влияние тех или иных факторов на жизнедеятельность клетки. В связи с этим, в содержании изучаемого материала целесообразно включить проблемы, связанные с особенностями функционирования клетки.

Этапы формирования понятия «Клетка» в ходе составления комикса приведены в таблице 1.

Таблица 1

Процесс создания комикса по формированию понятия «Клетка»

Компоненты понятия	Действия	Средства	Подходы
Строение компонентов и органоидов клетки	Выделение ключевых моментов	картинки, фото, модели	Традиционный
Функции компонентов и органоидов клетки	Установление последовательности протекания процесса	видео, схемы	
Факторы, влияющие на клетку	Выявление проблемы, моделирование конфликта	Карандаши, фломастеры, ватманы	Концептуальный
Понятие «Клетка»	Создание комикса		Формирование понятия «Клетка»

условии, если она согласуется с логикой построения урока, органически связывается с его содержанием, а не уводит в сторону от главных вопросов. В противном случае она может принести даже вред [4]. Следовательно, важной задачей учителя становится преодоление однообразия на протяжении всего времени и организация интересной формы урока. Выбор формы учебной работы зависит от этапа урока. В процессе применения знаний и умений на практике, а создание комикса представляет этап закрепления, преимуществом могут пользоваться индивидуальная, парная, звеньевая формы работы, сочетаемые с фронтальной. При выборе форм также важно учитывать особенности класса и каждого учащегося [5].

Итак, создание биологического комикса это процесс схематизации процесса с целью получения системной модели, которое

Анализируя приведенные этапы можно констатировать, что этапы создания комикса и этапы формирования понятий по И.Н. Пономаревой сходны, то есть этап изучение биологического процесса и возникновение ассоциации и установление аналогии направляет на первый этап формирования понятия – это накопление, развитие опорных (фактов, соподчинённых понятий), как основных элементов содержания определяемого понятия. Выявление и создание художественного образа, а также разработка сюжетной линии относится к интеграции (синтезу) элементов содержания и определения (выведение) на этой основе понятий. Оформление и презентация комикса это использование сформированного понятия как целостного знания по пути закрепления и дальнейшего развития (углубление, расширение, взаимовлияние с другими или, наоборот, от дифференцировки) (таблица 2).

Таблица 2

Формирование понятия «Клетка» путём создания и применения комикса на уроке биологии

№	Этапы создания комикса	№	Этапы формирования понятия
1	Изучение биологического процесса	1	Накопление, развитие опорных (фактов, соподчинённых понятий), как основных элементов содержания определяемого понятия
2	Возникновение ассоциации и установление аналогии		
3	Выявление и создание художественного образа	2	Интеграция (синтез) элементов содержания и определения (выведение) на этой основе понятий
4	Разработка сюжетной линии		
5	Оформление комикса	3	Использование сформированного понятия как целостного знания по пути закрепления и дальнейшего развития (углубление, расширение, взаимовлияние с другими или, наоборот, дифференцировка)
6	Презентация		

реализуется на этапе закрепления и обобщения учащимися изучаемого материала.

Необходимыми материалами для создания комикса являются: ватман, маркеры, вырезки из старых журналов, цветные бумаги, клей и др. Создание комикса идет в несколько этапов:

- 1) изучение биологического процесса;
- 2) возникновение ассоциации и установление аналогии;
- 3) выявление и создание художественного образа (персонажа);
- 4) разработка сюжетной линии. Школьники должны придумать сюжет, аналогичный с протеканием биологического процесса;
- 5) оформление комикса;
- 6) Презентация.

После презентации комиксов учитель подводит итоги, проводит рефлексию, поощряет работы школьников. На следующем уроке для проверки уровня усвоения учебного материала следу-

Пример реализации методики по созданию комикса представим на примере технологической карты обобщающего урока по изучению темы «Клетка: строение и функции органоидов клетки».

Тип урока: систематизация и обобщение знаний

Цели урока:

*Содержательная* – повторение, закрепление или обобщение пройденного материала.

*Деятельностная* – формировать у обучающихся навыков самим находить способы преодоления трудностей.

Планируемые результаты:

*Предметные*: повторить и систематизировать знания о строении клетки и функциях органоидов клетки.

Метапредметные результаты:

*Познавательные УУД*:

1. сформировать умение анализировать, сравнивать, классифицировать и обобщать факты и явления;

2. Сформировать умение строить логическое рассуждение с установлением причинно-следственных связей.

Коммуникативные УУД:

1. Сформировать умение самостоятельно организовывать взаимодействие при работе в группе;

2. сформировать умение планировать учебное сотрудничество с учителем и сверстниками, определение цели и функций участников взаимодействия, оценка действий партнера;

3. сформировать умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли;

4. сформировать умение вести диалог, выслушивать мнение оппонента, участвовать в дискуссии, открыто выражать и отстаивать свою точку зрения.

Регулятивные УУД:

1. сформировать способность к проектированию и построению собственной образовательной траектории;

2. сформировать умение определять цель, планировать последовательность действий и прогнозировать результат;

3. сформировать умение корректировать план и действие с эталоном.

**Личностные:** формировать понятие о ценности жизни во всех ее проявлениях, уникальности и неповторимости клетки как живого объекта.

**Дидактические средства:** учебник, карточки с заданиями для групповой работы.

**Оборудование:** цветные карандаши, фломастеры, ватман.

**ХОД УРОКА:**

1 этап: Мотивация к учебной деятельности.

Учитель приветствует детей, проверяет их готовность к уроку, настраивает на активную работу.

Учащиеся организуют рабочее место. Здороваются с учителем.

2 этап: Постановка учебной задачи и её решение.

– Ребята, сегодня мы попробуем создать комикс «Враг проник внезапно!» по теме «Клетка». Для этого, в начале мы разделимся на творческие группы:

1) антиген проник в клетку;

2) клетка распознает антиген и синтезирует антитело;

3) антитело обезвреживает антиген.

Учащиеся делятся на группы.

– Теперь после того, как разделились на группы, каждая группа получает задание для создания комикса.

**Задания для создания комикса.**

**Группа 1.** Антиген проник в клетку – чужеродная бактерия пытается проникнуть в клетку через мембрану. Зная функции и строение клеточной мембраны, нарисуйте в виде комикса процесс, происходящий в процессе проникновения бактерии.

**Группа 2.** Клетка распознает антиген и синтезирует антитело – зная процесс биосинтеза белка и процесс иммунного ответа, нарисуйте в виде комикса данный процесс.

**Группа 3.** Антитело обезвреживает антиген – зная процессы иммунного ответа и биосинтеза белка, нарисуйте в виде комикса процесс обезвреживания антителом антигена.

Цель каждой группы на основе своих знаний о процессах, происходящих внутри клетки, нарисовать комикс. В комиксе должен отражаться внутриклеточный процесс.

Учащиеся вначале вспоминают внутриклеточный процесс. Далее у учащихся, опираясь на знания о биологических процессах, должны возникнуть ассоциации, на фоне которых создается художественный образ персонажей комикса. Все персонажи комикса являются вымышленными. Сценарий комикса предполагает решение какой-либо проблемы. Поэтому в комиксе присутствуют положительные и отрицательные персонажи.

Учитель подходит к группам объясняет технологическую схему построения комикса. Помогает и направляет возникновение ассоциации для создания комикса.

2 этап: Контроль и коррекция.

Каждая группа выходит и презентует свой комикс. Остальные группы в это время слушают и дополняют. Если в ходе выступления групп выявлены какие-нибудь недочеты и ошибки, то аудитория исправляет.

После выступления всех творческих групп учитель дает задание:

– Теперь вам необходимо составить общую картину. Какая команда должна выступить первой, чтобы картина получилась последовательной и целостной?

Группы совместно на основе созданных комиксов создают общую картину взаимосвязанных процессов. Таким образом, учащиеся приходят к выводу, что клетка – единая целостная система.

С помощью комиксов создается наглядная картина взаимосвязанных процессов. Таким образом создание образовательных комиксов помогает формировать у учащихся целостную картину о всех внутриклеточных процессах и естественнонаучной картины мировоззрения.

3 этап: Оценка результатов.

На данном этапе происходит обмен мнениями, высказывания учащихся и оценка работы групп. Учитель подводит итоги, и поощряет работы учащихся.

В качестве рефлексии предлагает составить каждой группе синквейн к понятиям «комикс» и «клетка».

Таким образом, применение образовательного комикса на уроке биологии позволяет активизировать познавательную деятельность школьников, способствует системному восприятию изучаемого материала и развитию творческой деятельности школьников.

#### Библиографический список

1. Назарова Т.С. *Инструментальная дидактика: перспективные средства, среды и технологии обучения*. ФГНУ Институт содержания и методов обучения РАО. Под редакцией Т.С. Назаровой. Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2012.
2. Громыко Н.В. *Обучение схематизации в школе: Сборник сценариев для проведения уроков и тренингов: учебно-методическое пособие для учащихся 10 – 11 классов*. Москва: Пушкинский институт, 2005. Серия: Мыследеятельностная педагогика.
3. Устиловская А.А. *Метапредмет «Задача»: учебное пособие для педагогов*. Москва: НИИ Инновационных стратегий развития общего образования, Пушкинский институт, 2011. Серия «Мыследеятельностная педагогика».
4. Пономарева И.Н. *Общая методика обучения биологии: учебное пособие для студ. пед. вузов*. Под редакцией И.Н. Пономаревой. Москва: Академия, 2008.
5. Якунчев М.А., Волкова О.Н., Аксенова О.Н. и др. *Методика преподавания биологии: учебник для студ. высш. учеб. заведений*. Под редакцией М.А. Якунчева. Москва: Издательский центр «Академия», 2008.
6. Трайтак Д.И. *Проблемы методики обучения биологии: Труды действительных членов Международной академии наук педагогического образования*. Москва: Мнемозина, 2002.

#### References

1. Nazarova T.S. *Instrumental'naya didaktika: perspektivnye sredstva, sredy i tehnologii obucheniya*. FGNU Institut soderzhaniya i metodov obucheniya RAO. Pod redakciej T.S. Nazarovoj. Moskva; Sankt-Peterburg: Nestor-Istoriya, 2012.
2. Gromyko N.V. *Obuchenie shematizacii v shkole: Sbornik scenarijev dlya provedeniya urokov i treningov: uchebno-metodicheskoe posobie dlya uchashchisya 10 – 11 klassov*. Moskva: Pushkinskij institut, 2005. Seriya: Mysledeyatel'nostnaya pedagogika.
3. Ustilovskaya A.A. *Metapredmet «Zadacha»: uchebnoe posobie dlya pedagogov*. Moskva: NII Innovacionnyh strategij razvitiya obshchego obrazovaniya, Pushkinskij institut, 2011. Seriya «Mysledeyatel'nostnaya pedagogika».
4. Ponomareva I.N. *Obschaya metodika obucheniya biologii: uchebnoe posobie dlya stud. ped. vuzov*. Pod redakciej I.N. Ponomarevoj. Moskva: Akademiya, 2008.
5. Yakunchev M.A., Volkova O.N., Aksenoova O.N. i dr. *Metodika prepodavaniya biologii: uchebnik dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij*. Pod redakciej M.A. Yakuncheva. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2008.
6. Trajtak D.I. *Problemy metodiki obucheniya biologii: Trudy dejstvitel'nyh chlenov Mezhdunarodnoj akademii nauk pedagogicheskogo obrazovaniya*. Moskva: Mnemozina, 2002.

Статья поступила в редакцию 29.09.17

УДК: 378.046.4

**Sorokopud Yu.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Humanities and Science, ANOVO "International University in Moscow (Moscow, Russia), E-mail: yunna\_sorokopud@mail.ru**

**THE USE OF A TRANSDISCIPLINARY APPROACH IN THE PROCESS OF PREPARING UNDERGRADUATES OF PEDAGOGICAL EDUCATION.** The article deals with the introduction of a transdisciplinary approach into vocational education. Application of transdisciplinary technologies is observed in conditions of the higher education. Transdisciplinarity is a fundamental methodology in conditions of training in higher educational institutions. The contents of professional education are interpreted in terms of a transdisciplinary approach in modern socio-cultural conditions. The article concludes that the application of the transdisciplinary approach in higher education, particularly in the context of the Magistracy, could become a methodological basis for the innovative design of mechanisms to ensure its continuity and development.

**Key words: transdisciplinary approach, professional education, students.**

**Ю.В. Сорокопуд, д-р пед. наук, проф. каф. гуманитарных и естественно-научных дисциплин, АНОВО «Международный университет в Москве», E-mail: yunna\_sorokopud@mail.ru**

## ПРИМЕНЕНИЕ ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРАНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассмотрено применение трансдисциплинарного подхода в профессиональном образовании. Применение трансдисциплинарных технологий в условиях вузовского образования. Трансдисциплинарность как фундаментальная методология в условиях подготовки кадров в высшем образовательном учреждении. Содержание профессионального образования с точки зрения трансдисциплинарного подхода в современных социокультурных условиях. В статье сделан вывод о том, что применение трансдисциплинарного подхода в системе высшего образования, особенно в условиях магистратуры, может стать методологической основой инновационного проектирования механизмов обеспечения его преемственности и развития.

**Ключевые слова: трансдисциплинарный подход, профессиональное образование, студенчество.**

Несмотря на признание трансдисциплинарности на государственном уровне, практика свидетельствует о наличии объективных и субъективных трудностей с внедрением трансдисциплинарного подхода в учебный процесс конкретных вузов, в методологию конкретных научных исследований. Поэтому появление новых исследований в этой области является поводом для того, чтобы провести анализ исполнения рекомендаций по внедрению трансдисциплинарного подхода в систему высшего образования и предложить возможные пути к тому, чтобы сделать результаты этого процесса более эффективными.

Швейцарский психолог и философ Жан Пиаже впервые предложил термин «трансдисциплинарность». Им было сделано предложение обсудить «трансдисциплинарность в науке» как следующий этап для междисциплинарным этапом более высокий этап исследований. «После этапа междисциплинарных исследований, — отмечал он, следует ожидать трансдисциплинарный этап, более высокий этап, который не ограничится междисциплинарными отношениями, а разместит эти отношения внутри глобальной системы, без строгих границ между дисциплинами» [1]. Также он писал, что нужно рассматривать трансдисциплинарность как совершенно новую область знаний, отличную от мультидисциплинарности и полидисциплинарности.

Задачей высшего профессионального образования является развитие у студентов, особого трансдисциплинарного мировоззрения, обучение навыкам воспроизведения, объяснения дисциплинарных знаний через призму трансдисциплинарных закономерностей и моделей действительности, приобретение опыта применения трансдисциплинарного подхода в решении сложных многофакторных проблем природы и социума, проблем в профессиональной сфере. Опыт высшего образования свидетельствует о том, что эффективное решение этих задач возможно при условии, если трансдисциплинарность будет являться предметом специального научного направления [2].

Современная подготовка бакалавров и магистров в вузе предполагает применение новых подходов к обучению. Особенно это касается будущих магистров направления педагогическое образование, ведь именно на них возлагается популяризация, апробация инноваций в условиях образовательной практики и реализация современных образовательных технологий. Прежде всего, это касается целостного представления в нем системы образования в контексте общественного развития и перехода от взглядов на образование как замкнутой системы к процессному видению развития образования, как ответа на вызовы общества. Такое видение процесса обучения обеспечивает трансдисциплинарный подход, который позволяет раскрыть в единстве явления и процессы образовательного процесса и социума, объединяя на единой методологической и теоретической основе психо-

лого-педагогического и социально-экономического циклов, объединяя их единую систему. Образование, как открытая обществу система, предстает как динамично развивающаяся структура, развитие которой осуществляется в инновационной деятельности, смене стратегических направлений, введения инфокоммуникационных технологий.

Таким образом, трансдисциплинарный подход — это качественно новый этап объединения науки в общества. Приставка «транс» (от лат. trans — сквозь, через) указывает на новый тип производства знаний. Если междисциплинарность — это внутринаучный феномен, то трансдисциплинарность фиксирует такие «познавательные ситуации, в которых по разным причинам научный разум вынужден в поисках целостности и собственной обоснованности осуществить трансцендирующий сдвиг в пограничную сферу с жизненным миром» [3].

Трансдисциплинарность как более глубокий уровень интеграции предполагает конвергентное проникновение научных дисциплин и методов. Это современный тип производства научного знания, который представляет собой синтез фундаментальных научных исследований, ориентированных на познание истины, и исследований, направленных на получение полезного прикладного эффекта, трансдисциплинарность размещена в интервале между теорией и практикой [4].

Предпосылки расширения применения трансдисциплинарного подхода к исследованию для изучения профессионального образования и проектирования его новых форм объективно существуют. Использование данного подхода способно оказать воздействие на развитие педагогического знания в бытийном и научном плане. На уровне бытия науке может открыться доступ к неизвестным ранее истокам педагогических явлений и процессов. На научном уровне есть шанс выйти на новое понимание ключевых педагогических объектов [5].

Таким образом, трансдисциплинарный подход выступает одним из возможных вариантов преодоления методологического противоречия между бытийной основой сложнейших педагогических задач современности, требующих глубокого теоретического осознания, и теми прикладными, бытовыми способами их решения, которые господствуют в массовой образовательной практике.

Применительно к высшему профессиональному образованию трансдисциплинарный подход позволяет:

- рассматривать педагогическую проблему с точки зрения разных наук;
- понимать многообразие и природу многих педагогических явлений;
- объединять теорию и практику, занимающихся изучением ключевых педагогических объектов;

- формировать широкий кругозор и общественно-направленное мировоззрение. Формирование трансдисциплинарного представления о природе и механизмах профессионального образования, адаптированного для понимания неспециалистами (потребителями образовательных услуг, социальными партнерами, представителями педагогической общественности) позволит найти новые подходы к повышению активности населения в сфере профессионального образования.

Применение трансдисциплинарного подхода в условиях высшего образования представляется на данный момент в виде

проектирования содержания, основных методов и технологий совершенствования профессионального образования.

Применение трансдисциплинарного подхода в системе высшего образования, особенно в условиях магистратуры, может стать методологической основой инновационного проектирования механизмов обеспечения его преемственности и развития. Это связано с тем, что именно магистранты, на основе уже сформированных на этапе бакалавриата психолого – педагогических знаний, способны к синтезу изученных подходов и комплексному их применению в образовательной практике.

#### Библиографический список

1. Колесникова И. А. Трансдисциплинарная стратегия исследования непрерывного образования. *Непрерывное образование: XXI век*. Выпуск 4 (8), 2014, Available at: 10.15393/j5.art.2014.2642
2. Трансдисциплинарные исследования. Available at: <http://transstudy.ru/q-q-.html>
3. Киященко Л. Моисеев В. *Философия трансдисциплинарности*. Москва, 2009.
4. Князева Е.Н. Трансдисциплинарные когнитивные стратегии в науке будущего. *Вызов познанию*. Москва, 2004: 29 – 49.
5. Мокий М.С., Мокий В.С. Трансдисциплинарность в высшем образовании: экспертные оценки, проблемы и практические решения. *Современные проблемы науки и образования*. 2014; № 5. Available at: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14526>

#### References

1. Kolesnikova I. A. Transdisciplinarnaya strategiya issledovaniya nepreryvnogo obrazovaniya. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*. Vypusk 4 (8), 2014, Available at: 10.15393/j5.art.2014.2642
2. Transdisciplinarnye issledovaniya. Available at: <http://transstudy.ru/q-q-.html>
3. Kiyaschenko L. Moiseev V. *Filosofiya transdisciplinarnosti*. Moskva, 2009.
4. Knyazeva E.N. Transdisciplinarnye kognitivnye strategii v nauke buduschego. *Vyzov poznaniyu*. Moskva, 2004: 29 – 49.
5. Mokij M.S., Mokij V.S. Transdisciplinarnost' v vysshem obrazovanii: `ekspertnye ocenki, problemy i prakticheskie resheniya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014; № 5. Available at: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14526>

Статья поступила в редакцию 04.10.17

УДК 378

**Shamkhalova B.A.**, postgraduate, Department of Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),  
E-mail: [biche-82@mail.ru](mailto:biche-82@mail.ru)

**THE RESULTS OF EXPERIMENTAL WORK ON THE FORMATION OF PEDAGOGICAL TOLERANCE OF FUTURE BACHELORS OF EDUCATION.** The article studies a problem of formation pedagogical tolerance of future bachelors. The purpose of the article is to describe the experiment, where a model of the formation of pedagogical tolerance, developed by the author, is implemented. Tests and questionnaires are used to diagnose the personality tolerance of future bachelors of education during the experiment, and the results of it confirmed the necessity to develop and implement the model of the formation of pedagogical tolerance. 123 future bachelors have been divided into three experimental and two control groups and participated in the described experimental work. The effectiveness of this model is shown in the monitoring results, which allow recommending it as one of the conditions of the formation of such important professional quality of the bachelor of education as pedagogical tolerance.

**Key words:** bachelor of education, tolerance, pedagogical tolerance, tolerant educational environment, multicultural environment of university, experimental work.

**Б.А. Шамхалова**, соискатель каф. педагогики, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: [biche-82@mail.ru](mailto:biche-82@mail.ru)

## РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена проблеме формирования педагогической толерантности у будущих бакалавров образования. Целью статьи является описание проведенного эксперимента, в котором осуществлялась реализация разработанной автором модели процесса формирования педагогической толерантности. Констатирующий эксперимент, в ходе которого были применены тесты и опросники по диагностике толерантности личности будущих бакалавров образования, подтвердил необходимость в разработке и реализации модели формирования педагогической толерантности. В описанной опытно-экспериментальной работе участвовали 123 будущих бакалавра педагогического образования, разделенных на три экспериментальные и две контрольные группы. По результатам проведенного мониторинга в конце эксперимента была доказана эффективность данной модели, что позволило рекомендовать её в качестве одного из условий формирования столь важного профессионального качества бакалавра образования как педагогическая толерантность.

**Ключевые слова:** бакалавр образования, толерантность, педагогическая толерантность, толерантная образовательная среда, поликультурная среда вуза.

В современных условиях бакалавры образования испытывают повышенную интеллектуальную и эмоциональную нагрузку, что связано с большим количеством учащихся в классе, являющихся носителями различных культур. Анализ федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования показывает, что выпускник-бакалавр по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» должен обладать способностью толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия (ОК-5) [1].

Общественно-государственный заказ на подготовку толерантных педагогов, способных к осуществлению профессиональной деятельности, вызвал большой интерес в отечественной научной среде к решению задач формирования толерантности у будущих бакалавров образования. В последние десятилетия уделяется достаточное внимание разработкам методических рекомендаций и построению учебных программ в педвузах (Е.Ю. Клепцова, В.А. Панина, В.С. Чернявская и др.) [2; 3; 4]. Однако существует ряд проблем, которые нуждаются в более

пристальном внимании. Речь идет о формировании такого профессионально-значимого качества личности педагога как педагогическая толерантность.

Опираясь на определения понятия «педагогическая толерантность», которые даны О.Г. Шавриной, М.А. Перепелицыной, Т.А. Юзефовичус, Н.О. Липатовой, А.В. Демчук [5; 6; 7; 8; 9] под **педагогической толерантностью** мы понимаем **профессионально-важное качество педагога, проявляющееся в уважительном отношении к личности ученика (ребенка), эмпатическом понимании его, основанном на знании индивидуальных, возрастных, культурных особенностей детей, установке на диалог во взаимодействии с учащимися с целью организации условий успешного личностного развития ученика.**

Модель процесса формирования педагогической толерантности будущего педагога [10] была создана на основе компетентностного подхода с учетом требований Профессионального стандарта педагога [11] и ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование». Данная модель состоит из взаимосвязанных блоков: целевой, содержательный, технологический, диагностический, – в которых определены цель, задачи, методологические подходы, принципы, педагогические технологии, условия и результаты.

Среди условий, обозначенных в модели, выделено создание толерантной образовательной среды в поликультурной среде вуза. В исследованиях отечественных ученых (Т.Ю. Фадеевой, И.С. Бессарабова, В.П. Борисенков) [12; 13; 14] под «поликультурным» образованием понимается образование, основанное на принципах гуманизма и толерантности к людям, принадлежащим к разнообразным социальным, религиозным, гендерным, политическим культурам. Поликультурная среда образовательного учреждения является основой толерантной образовательной среды, где участники процесса образования, признавая ценности культурного разнообразия, принципы толерантности, мира и ненасилия, сотрудничают в психологически комфортной учебной среде для достижения общих целей.

Диагностический комплекс по оценке сформированности педагогической толерантности (выделены высокий, средний, низкий уровни) позволил провести системный мониторинг. Каждый из этих уровней можно определить с помощью критериев: содержательный, рефлексивный, результативный, а также посредством соответствующего каждому критерию набора показателей, по которым можно судить об уровне сформированности педагогической толерантности студентов.

Итак, целью опытно-экспериментальной работы нашего исследования было апробировать разработанную модель формирования педагогической толерантности. Нами был проведен констатирующий эксперимент среди студентов первых и четвертых курсов, в котором приняли участие студенты факультета иностранных языков и естественно-географического факультета Дагестанского государственного педагогического университета для определения уровня педагогической толерантности личности. Были применены тесты и опросники тесты и опросники из «Практикума по исследованию и диагностике толерантности личности» авторов Г.У. Солдатовой, О.А. Кравцовой, О.Е. Хухлаева, Л.А. Шайгеровой [15].

Результаты анкетирования показали, что уровень сформированности представлений о толерантности, являющейся основой для формирования педагогической толерантности, у студентов первого курса недостаточно высок: у 20% опрошенных студентов он оказался низким, у 70% – средним, и только у 10% – высоким. Такие результаты свидетельствуют о необходимости разработки и реализации модели формирования педагогической толерантности.

В формирующем эксперименте участвовало 123 студента: три экспериментальные и две контрольные группы. Формирующий эксперимент – это целенаправленная работа по формированию педагогической толерантности у будущих бакалавров образования согласно разработанной нами технологии, которая разделилась на три основных этапа: 1, 2 курсы – формирование представлений (знаний) о категориях и понятиях «толерантность», «интолерантность», «педагогическая толерантность», о ценностях; 3 курс – приобщение к ценностям, отражающим сущность педагогической толерантности; 4 курс – формирование опыта толерантного поведения и деятельности. На первом и втором курсах обучения, в рамках гуманитарных дисциплин, проводились занятия в форме бесед, диспутов по проблемам, связанным с толерантностью

в современном обществе, значимостью толерантности и последствиями его отсутствия.

Следующий этап обучения (3 курс) позволил приобщать к ценностям, что могло осуществляться как в ходе лекций, бесед, диспутов, конференций, так и в ходе разбора педагогических ситуаций, решения педагогических задач, участия в коллективных факультетских и общеуниверситетских мероприятиях. Формирование опыта толерантного поведения и деятельности происходило на 4 курсе на основе материалов спецкурса «Педагогическая толерантность» [16] разработанного нами. В ходе прохождения спецкурса студенты изучали теоретический материал, участвовали в практических занятиях, в организации тренинга по отработке способов толерантного поведения, самостоятельно работали по предложенным заданиям.

В экспериментальной работе мониторинг осуществлялся непрерывно на протяжении всего периода исследования. Было выявлено значительное изменение отношения к субъектам образования (более уважительное, терпимое) у студентов трех экспериментальных групп. Динамика формирования педагогической толерантности у студентов в экспериментальных группах в начале и в конце эксперимента наглядно представлена на рисунках 1, 2, 3.

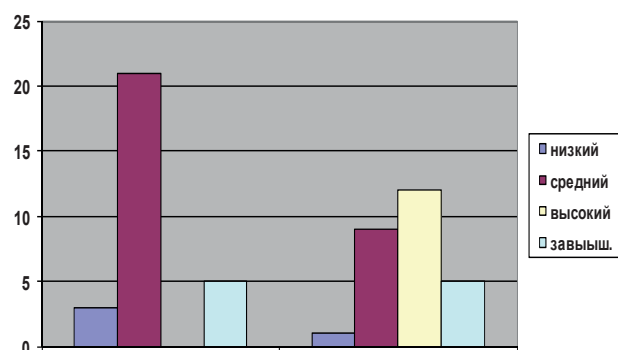


Рис. 1. Динамика формирования педагогической толерантности в ЭГ-1

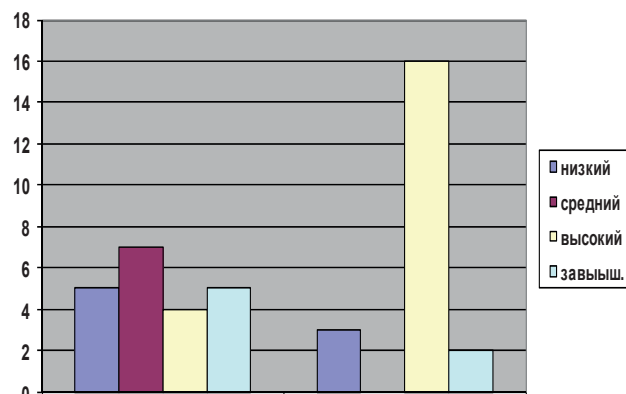


Рис. 2. Динамика формирования педагогической толерантности в ЭГ-2

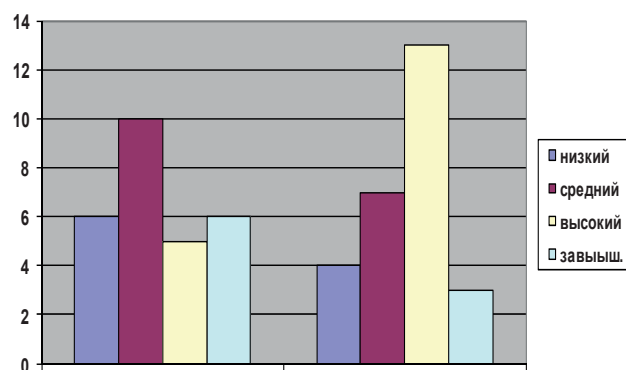


Рис. 3. Динамика формирования педагогической толерантности в ЭГ-3

Таблица 1

## Динамика формирования представлений о толерантности у будущих бакалавров образования

Уровень	Начало эксперимента			Конец эксперимента		
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
<b>Кол-во студентов КГ-1</b>	3(11,11%)	11(40,74%)	13(48,15%)	4(14,81%)	14(51,85%)	9(33,33%)
<b>Кол-во студентов КГ-2</b>	2(9,52%)	9(42,86%)	10(47,61)	2(9,52%)	12(57,14%)	7(33,33%)

В то время как уровень сформированности представлений о толерантности у студентов контрольных групп повысился незначительно. Студенты получили знания о культуре толерантности и осознали необходимость толерантного взаимодействия с учащимися, но таких студентов немного, что раскрыто в таблице 1.

Таким образом, анализ результатов опытно-экспериментальной работы свидетельствует о существенных изменениях, произошедших в уровне сформированности педагогической

толерантности у будущих бакалавров образования во всех экспериментальных группах, что говорит об эффективности разработанной нами модели. Значительных изменений в контрольных группах не произошло.

Итак, доказано, что модель формирования педагогической толерантности является важным условием развития всех компонентов педагогической толерантности в процессе профессиональной подготовки бакалавров образования.

## Библиографический список

1. ФГОС ВО. Available at: [www.gosvo.ru](http://www.gosvo.ru)
2. Клепцова Е.Ю. *Психологические условия, способствующие формированию терпимого отношения педагогов к детям*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Курск, 2001.
3. Панина В.А. *Развитие толерантной позиции студентов в процессе профессиональной подготовки в университете*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Краснодар, 2005.
4. Чернявская В.С. *Развитие педагогической толерантности в процессе непрерывного профессионального образования учителя*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Владивосток, 2007.
5. Шаврина О.Г. *Формирование межличностной толерантности старшеклассников*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Курган, 2005г.
6. Перепелицына М.А. *Формирование педагогической толерантности у будущих учителей*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Волгоград, 2004.
7. Юзефовичус Т.А. К вопросу о формировании педагогической толерантности у студентов педагогических специальностей. *Вестник Московского Государственного Областного Университета. Серия педагогика и психология*. 2006; № 1: 23 – 33.
8. Липатова Н. О. Средства формирования педагогической толерантности будущих учителей. *Вестник СамГУ*. 2006; 10/3: 50.
9. Демчук А.В. *Формирование профессиональной толерантности будущих учителей к детям с ограниченными возможностями здоровья*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Йошкар-Ола, 2012.
10. Караханова Г.А., Шамхалова Б.А. Модель процесса формирования педагогической толерантности у будущих бакалавров образования. *Вестник ТГПУ*. 2016; 1 (166): 38 – 42.
11. *Профессиональный стандарт педагога*. Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н.
12. Фадеева Т.Ю. *Формирование педагогической толерантности будущих специалистов сферы образования*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Саратов, 2012.
13. Бессарабова И.С. Цели, задачи и принципы поликультурного образования в России и США. *Современные наукоемкие технологии*. 2008; 8: 97 – 99.
14. Борисенков В.П. *Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования*. Ростов-на-Дону, 2004.
15. Солдатова Г.У. *Психодиагностика толерантности личности*. Л.А. Шайгерова, Т.Ю. Прокофьева, О.А. Кравцова. Москва: Смысл, НПЦ «Гратис», 2008.
16. Шамхалова Б.А. *Педагогическая толерантность: учебно-методический комплекс*. Махачкала, 2013.

## References

1. FGOS VO. Available at: [www.gosvo.ru](http://www.gosvo.ru)
2. Klepcova E.Yu. *Psichologicheskie usloviya, sposobstvuyushchie formirovaniyu terpimogo otnosheniya pedagogov k detyam*. Dissertatsiya ... kandidata psichologicheskikh nauk. Kursk, 2001.
3. Panina V.A. *Razvitiye tolerantnoy pozitsii studentov v processe professional'noy podgotovki v universitete*. Dissertatsiya ... kandidata psichologicheskikh nauk. Krasnodar, 2005.
4. Chernyavskaya V.S. *Razvitiye pedagogicheskoy tolerantnosti v processe nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya uchitelya*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Vladivostok, 2007.
5. Shavrina O.G. *Formirovanie mezhlichnostnoy tolerantnosti starsheklassnikov*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kurgan, 2005g.
6. Perepelitsyna M.A. *Formirovanie pedagogicheskoy tolerantnosti u buduschih uchitelej*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Volgograd, 2004.
7. Yuzefavichus T.A. K voprosu o formirovanii pedagogicheskoy tolerantnosti u studentov pedagogicheskikh special'nostej. *Vestnik Moskovskogo Gosudarstvennogo Oblastnogo Universiteta. Seriya pedagogika i psihologiya*. 2006; № 1: 23 – 33.
8. Lipatova N. O. Sredstva formirovaniya pedagogicheskoy tolerantnosti buduschih uchitelej. *Vestnik SamGU*. 2006; 10/3: 50.
9. Demchuk A.V. *Formirovanie professional'noy tolerantnosti buduschih uchitelej k detyam s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Yoshkar-Ola, 2012.
10. Karahanova G.A., Shamhalova B.A. Model' processa formirovaniya pedagogicheskoy tolerantnosti u buduschih bakalavrov obrazovaniya. *Vestnik TGPU*. 2016; 1 (166): 38 – 42.
11. *Professional'nyj standart pedagoga*. Utverzhen prikazom Ministerstva truda i social'noy zaschity Rossijskoj Federacii ot 18 oktyabrya 2013 g. № 544n.
12. Fadeeva T.Yu. *Formirovanie pedagogicheskoy tolerantnosti buduschih specialistov sfery obrazovaniya*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Saratov, 2012.
13. Bessarabova I.S. Celi, zadachi i principy polikul'turnogo obrazovaniya v Rossii i SSHA. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2008; 8: 97 – 99.
14. Borisenkov V.P. *Polikul'turnoe obrazovatel'noe prostranstvo Rossii: istoriya, teoriya, osnovy proektirovaniya*. Rostov-na-Donu, 2004.
15. Soldatova G.U. *Psichodiagnostika tolerantnosti lichnosti*. L.A. Shaigerova, T.Yu. Prokof'eva, O.A. Kravcova. Moskva: Smysl, NPC «Gratis», 2008.
16. Shamhalova B.A. *Pedagogicheskaya tolerantnost': uchebno-metodicheskij kompleks*. Mahachkala, 2013.

Статья поступила в редакцию 29.09.17

УДК 796.01

**Lazunina I.V.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Togliatti State University (Togliatti, Russia),  
E-mail: schankina@yandex.ru

**A METHOD OF IMPROVING THE TACTICAL TRAINING OF VOLLEYBALL PLAYERS 15 – 16 YEARS OF AGE IN THE TRAINING PROCESS.** The article shows a problem of the technique of improving the tactical training of 15- / 16-year-old volleyball players in the training process. It was assumed that the application of the developed technique of improving the tactical training of the volleyball players will lead to consistency of the players' actions and will have a positive impact on the of volleyball players' competitive activities. The author focuses on the fact that the motor activity of volleyball players consists of many technical and tactical techniques, fast movements, sudden jumps and sometimes even falls. Only developed high level of special and general physical qualities help volleyball players to learn the game tactics on the perfect way, as during the game athletes are expected to show maximum muscular effort and the ability to show agility in a rapidly changing environment.

The game tactics in volleyball includes appropriate use of means and forms of conducting the game taking into account the technical, tactical and physical preparation of the team in a specific situation. The practical section of technical training is specific skills, which allow the player either to act individually or with teammates. The results of the competitive activities in volleyball show that the main errors during the game are made by the athletes during their interaction, e.g. an average percentage of errors is 60 % of all possible errors in the game. This is due to the poor interaction of the players and insufficient prediction of game situations in volleyball during the game. The main task in improving the tactical training of volleyball players are the speed development of complex reactions, orientation and intelligence, which is mainly solved in physical and technical training. Having such goal in the training process for the physical training or the technique, the additional conditions and tasks are introduced, giving these exercises tactical aspects.

**Key words:** volleyball, training process, tactical training of volleyball players.

**И.В. Лазунина,** канд. пед. наук, доц. Тольяттинского государственного университета, г. Тольятти,  
E-mail: schankina@yandex.ru

## МЕТОДИКА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ТАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ВОЛЕЙБОЛИСТОК 15–16 ЛЕТ В УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье раскрывается проблема методики совершенствования тактической подготовки волейболисток 15 – 16 лет в учебно-тренировочном процессе. Предполагалось, что применение разработанной методики совершенствования тактической подготовки волейболисток 15 – 16 лет приведет к согласованности действий игроков и окажет положительное влияние на соревновательную деятельность волейболисток. Основное внимание в работе автор акцентирует на то, что двигательная активность игроков в волейболе состоит из множества технических приёмов, быстрых перемещений, внезапных прыжков, иногда падений. Волейболисткам при этом овладеть в совершенстве тактикой игры можно только при развитом высоком уровне специальных и общих физических качеств, так как во время игры от спортсменок требуется проявление максимальных мышечных усилий и умение проявлять ловкость в быстро меняющейся обстановке.

Тактика игры в волейболе включает в себя целесообразное применение средств, форм ведения игры с учётом технико-тактической и физической подготовки команды в конкретной обстановке. Практическим разделом технической подготовки являются конкретные умения и навыки, позволяющие игроку действовать индивидуально или совместно с партнёрами по команде. Результаты соревновательной деятельности по волейболу показывают, что основные ошибки во время игры допускаются спортсменками при их взаимодействии, так в среднем процент ошибок составляет 60% из числа всех возможных в игре. Это связано со слабым взаимодействием игроков и прогнозированием игровых ситуаций в волейболе во время игры. Основная задача совершенствования тактической подготовки волейболисток: развитие быстроты сложных реакций, ориентировки, сообразительности, которая решается преимущественно в процессе физической и технической подготовки. С этой целью в учебно-тренировочный процесс по физической подготовке или технике вводятся дополнительные условия и задания, придающие этим упражнениям тактическую окраску.

**Ключевые слова:** волейбол, учебно-тренировочный процесс, тактическая подготовка волейболисток.

Волейбол отличается сложностью выполнения технических элементов и тактической борьбы между соперниками во время игры. Кратковременный контакт с мячом при игре в волейбол, является существенным отличием техники, по правилам исключены захваты мяча, игрокам необходимо владеть целой системой двигательных навыков, которые так же состоят из приемов нападения и защиты. Играя в команде, действия каждого игрока находятся в зависимости от действий противника и партнёров по команде. Тактическое мышление волейболисток проявляется в игровой ситуации при выполнении технических и тактических действий во время игры, чтобы не совершать ошибки спортсменки должны ориентироваться хорошо на поле и иметь хорошо развитые координационные способности.

Эффективность тактики зависит от степени совершенства спортивно-технических навыков, во время тренировочного процесса грани между техникой и тактикой игры в волейбол особо не заметны, при этом главная задача при подготовке спортсменок: это обеспечение тактической вариативности и надёжности техники во время проведения соревнований. Если игроки справляются с нагрузкой и побеждают на соревнованиях, то при этом получают высшую степень удовлетворения от тренировок и приобретают уверенность в себе. Для успешного выступления на соревнованиях, волейболисткам необходимо быть хорошо подготовленными и в физическом и в волевом, тактическом и техническом отношении. В своих работах мы уже отмечали что: «положительное эмоциональное отношение к занятиям наблюдается чаще всего у учеников, ориентирующихся на разносто-

рнее физическое развитие, поддержание высокой работоспособности» [1, с. 233].

При физической подготовке юных волейболисток следует уделять внимание развитию силовых качеств и выносливости, показатели выносливости у девочек стабилизируются после пятнадцати лет, т. е. основные двигательные способности необходимо развивать в определенные возрастные периоды. Волейболисткам 15 – 16 лет необходимо давать посильные тактические задачи, причём такие, которые способствовали бы скорейшему овладению данным приёмами. Юные волейболистки во время соревнований допускают много технических ошибок, при этом любая инициатива игроков не должна быть скомпрометирована из-за незнания тактических приёмов и слабой технической подготовки. Принимать решения во время игры игрок должен исходя из своего опыта и наблюдений, применяя определенные тактические средства, от этого зависит успешность выступлений на соревнованиях, важно применять тактические приемы своевременно, быстро и активно реагировать на ситуацию, при этом обязательно должно присутствовать взаимопонимание на площадке среди игроков команды. Предвидение ситуации в спортивной деятельности составляет неперемное условие успешности действий спортсмена во время игры. Обучая тактике игры необходимо развивать у юных волейболисток физические качества и двигательные способности, которые лежат в основе успешных тактических действий при проведении соревнований. Эффективными средствами при обучении юных волейболисток могут служить: двусторонние игры, контрольные игры, изучение основ теории

тактики игры в волейболе. Совершенствовать степень надёжности и гибкости навыков могут и упражнения, которые развивают быстроту реакции, упражнения на переключение тактических действий, упражнения на совершенствование техники. При освоении групповых тактических действий можно привлекать к взаимодействию двух, трёх и более игроков. Взаимодействия двух и более игроков при приёме подач и атакующих ударов, при блокировании соперника и страховке атакующего игрока называют групповыми тактическими действиями. Групповые тактические действия волейболистов во время игры проявляются в определенных тактических комбинациях, т.е. заранее разученных взаимодействиях между игроками команды.

Процесс совершенствования тактической подготовки волейболистов 15 – 16 лет был бы невозможным без систематического педагогического контроля физической подготовленности и развития отдельных физических качеств волейболистов. Наиболее действенным средством контроля являются контрольные упражнения по общей и специальной физической подготовке, они позволяют тренеру получить объективные данные, характеризующие уровень развития отдельных качеств игрока. Для каждой возрастной квалификационной группы спортсменов должны быть, применены специальные (информативные и надежные) тесты, а также нормативы, характеризующие релевантностью (т.е. хорошим соответствием определенному возрасту и квалификации спортсменов). Во время педагогического наблюдения необходимо проводить так же регистрацию ошибок взаимодействия и эффективности тактических действий волейболистов 15 – 16 лет в игровой и соревновательной деятельности.

В нашем случае методика совершенствования тактической подготовки волейболистов состояла из нескольких разделов: выполнения специальных упражнений, приближенных к условиям игры, учебно-тренировочные игры, работа с тренажерными устройствами, контрольные соревнования.

Для хорошей тактической подготовки волейболистов необходимо многократное выполнение специальных упражнений, которые часто повторяются во время игры. При активном участии игроков команды на волейбольной площадке можно проигрывать упражнения на взаимодействие, так как, играя на соревнованиях, могут возникнуть неожиданные игровые ситуации, поэтому лучше всегда находиться в положении постоянной готовности к действию и заранее проигрывать различные игровые ситуации. Выполняя специальные упражнения, близкие к игровой обстановке, необходимо следить, чтобы они отрабатывались с большой плотностью и многократно. Можно усложнять условия выполнения упражнений: вводить в игру второй мяч, уменьшать

количество занимающихся или количество передач и т.п. Совершенствовать тактические и технические навыки в специальных упражнениях по волейболу могут как отдельные игроки, так и вся команда.

Использование тренажеров и других технических средств расширяет возможности педагогического воздействия на спортсменов, также они позволяют индивидуализировать процесс обучения и тренировки. Применение технических устройств в процессе обучения и при совершенствовании тактики игровых приемов позволяет разнообразить виды упражнений, что увеличивает интерес спортсменов к тренировкам. Это также способствует лучшему усвоению игровых навыков, а также с помощью технических устройств можно проводить учет количественных и качественных параметров двигательных действий спортсменов и получать необходимую информацию об успеваемости выполнения поставленной задачи. И.В. Щанкина в своём диссертационном исследовании пишет: «определена закономерность: если тренеры спортсменов использовали технические устройства в учебно-тренировочном процессе, то их ученики (сами, став тренерами) в будущем также будут использовать их в учебно-тренировочном процессе» [2, с. 144].

Соревновательная деятельность в волейболе является кульминацией тренировочного процесса, где синтезируются не только результаты спортивной тренировки, но и проверяется эффективность реализации достигнутого уровня подготовленности. А.Н. Пиянзин, А.А. Джалилов в своей работе отмечают: «на соревновательную деятельность оказывает влияние ряд факторов: правила соревнований, задачи в определенных соревновательных условиях, внешние условия, особенности противника и др. Специфичность соревновательной деятельности определяется особенностью ведения соревновательной борьбы различными способами (тактическими приемами)» [3, с. 105]. Нами замечено, что волейбол характеризуется очень высокой эмоциональной и интеллектуальной напряженностью, предъявлением высоких требований к физическим и психическим качествам спортсменов. Исследования ряда авторов, показали, что волейболисты значительно опережают представителей других видов спорта по показателям быстроты и объема зрительных восприятий, а также точности пространственных восприятий. В связи с этим в процессе подготовки волейболистов большое значение имеет количественная информация о соревновательной деятельности игроков, поскольку данные именно об этой деятельности позволяют определить те модельные характеристики, на которые должен быть ориентирован процесс, решая так называемую спортивно-эталонную функцию соревнований спортсменов.

#### Библиографический список

1. Лазунина И.В. Формирование интереса учащихся средних классов к урокам физической культуры. *Наука и образование: новое время*. 2016; № 5 (16): 231 – 237.
2. Щанкина И.В. Профессионально-личностное становление педагога дополнительного образования в процессе творческой самореализации. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Тол'ятти, 2004.
3. Пиянзин А.Н., Джалилов А.А. *Педагогические условия воспитания положительного отношения к физической культуре студентов вузов*: сборник трудов конференции. Москва: ООО «АР-Консалт», 2015: 104 – 107.

#### References

1. Lazunina I.V. Formirovanie interesa uchaschihsya srednih klassov k urokam fizicheskoy kul'tury. *Nauka i obrazovanie: novoe vremya*. 2016; № 5 (16): 231 – 237.
2. Schankina I.V. Professional'no-lichnostnoe stanovlenie pedagoga dopolnitel'nogo obrazovaniya v processe tvorcheskoj samorealizacii. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Tol'yatti, 2004.
3. Piyanzin A.N., Dzhaliylov A.A. *Pedagogicheskie usloviya vospitaniya polozhitel'nogo otnosheniya k fizicheskoy kul'ture studentov vuzov*: sbornik trudov konferencii. Moskva: ООО «AR-Konsalt», 2015: 104 – 107.

Статья поступила в редакцию 29.09.17

УДК 37

**Mamaeva V.A.**, postgraduate, teaching assistant, Department of Theory and Methods of Teaching Law, Federal State Educational Establishment of Higher Professional Education "DGPU" (Makhachkala, Russia), E-mail: timop2012@mail.ru

**THEORY AND PRACTICE OF THE ORGANIZATION OF THE INDEPENDENT WORK OF STUDENTS OF A UNIVERSITY.** The article presents a theoretical analysis of the problem of organization of independent work of students in a university, it singles out principles of various methods and forms of organization of classroom and extracurricular independent work. The author presents practical material, showing the experience of organizing independent work of students of a state pedagogical university. When selecting the contents for independent work, one should consider the following psycho-pedagogical conditions conducive to improving the efficiency of its application: integration in the educational process of didactic tools that optimize the activities of the students and teacher; strengthening the role of control and diagnostic procedures; formation of research level of independence of students through the use of didactic means of the educational process; registration of individual styles of learning activities.

**Key words:** independent work of students, innovative technologies, types and forms of independent work of students in a university.

**В.А. Мамаева**, аспирант, ассистент каф. теории и методики обучения праву ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: timor2012@mail.ru

## ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

В статье представлен теоретический анализ проблемы организации самостоятельной работы студентов в вузе, выделены принципы различные методы и формы организации аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы. Автором представлен практический материал, показывающий опыт организации самостоятельной работы студентов ДГПУ. При отборе содержания для самостоятельной работы необходимо учитывать следующие психолого-педагогические условия, способствующие повышению эффективности её применения: включение в образовательный процесс дидактических средств, оптимизирующих деятельность студентов и преподавателя; усиление роли контрольно-диагностических процедур; формирование исследовательского уровня самостоятельности студентов через использование дидактических средств образовательного процесса; учёт индивидуальных стилей учебной деятельности.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа студентов, инновационные технологии, виды и формы самостоятельной работы студентов в вузе.

В условиях реализации компетентностного подхода в образовании особое внимание уделяется организации и активизации самостоятельной работы студентов, созданию принципиально иной системы действия студентов, направленной на развитие их профессионального и личностного опыта. В связи с этим идет активный поиск инновационных форм, методов, позволяющих достигать нового качества процесса образования. Одной из таких форм является самостоятельная работа студентов.

Самостоятельная работа студентов предназначена не только для овладения каждой дисциплиной, но и для формирования навыков самостоятельной работы в учебной, научной, профессиональной деятельности. Как отмечают исследователи: «Конечная цель обучения в системе высшей школы – формирование адекватного, успешного члена общества, способного самореализовываться в предлагаемых условиях. Этот процесс предполагает формирование следующих навыков и умений: умение пользоваться полученной информацией и извлекать нужную информацию из информационного потока; умение рефлексивно и объективно оценивать и корректировать свой профессиональный уровень и потенциал. Всё это предполагает: во-первых, опыт и навык самостоятельной работы у студентов в процессе обучения; во-вторых, использование учебно-методических комплексов, построенных по принципу междисциплинарной интеграции; использование инновационных технологий обучения и контроля, оптимизирующих активизацию профессиональных знаний, умений и навыков» [1].

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что понятие самостоятельная работа рассматривается с разных точек зрения, например, как планируемая познавательная направляемая деятельность студентов, осуществляемая без прямой помощи преподавателя для достижения определенного результата (Н.В. Силкина, Т.А. Ильина), вид учебной деятельности обучающихся (В.И. Гроздева, В.Н. Васильева). П.И. Пидкасистый даёт следующее определение исследуемому понятию: «Самостоятельная работа – это не форма организации учебных занятий и не метод обучения. Её правомерно рассматривать скорее как средство вовлечения учащегося в самостоятельную познавательную деятельность, средство её логической и психологической организации» [2].

Как отмечает И.А. Зимняя, «Самостоятельная работа обучаемых, является следствием правильно организованной учебной деятельности на занятии, что мотивирует самостоятельное её расширение, углубление и продолжение в свободное время» [3, с. 56].

Многолетний опыт работы автора со студентами показывает, что самостоятельная работа должна быть осознана ими как свободная по выбору, внутренне мотивированная деятельность. Она подразумевает выполнение студентами определенных действий: осознание цели своей деятельности, принятия учебной задачи, придания ей личностного смысла, самоорганизацию в распределении учебных действий во времени, самоконтроль в процессе выполнения и некоторые другие действия.

Технологическая сторона организации самостоятельной работы студентов включает в себя следующие компоненты: целевой и содержательный компоненты.

Целевой компонент самостоятельной работы определен в соответствии с требованиями ФГОС. По каждому разделу изучаемой дисциплины цели конкретизируются. Содержательный компонент самостоятельной работы. Основаниями отбора со-

держания самостоятельной работы являются ФГОС, источники самообразования (литература, опыт, самоанализ), индивидуально-психологические особенности обучаемых (обучаемость, обученность, интеллект, мотивация, особенности учебной деятельности). Необходимо отметить тот факт, что содержание самостоятельной работы полностью направлено на реализацию её целей. Это является основополагающим при рассмотрении проблем эффективного применения самостоятельной работы студентов при обучении дисциплинам. При отборе содержания для самостоятельной работы необходимо учитывать следующие психолого-педагогические условия, способствующие повышению эффективности её применения: включение в образовательный процесс дидактических средств, оптимизирующих деятельность студентов и преподавателя; усиление роли контрольно-диагностических процедур; формирование исследовательского уровня самостоятельности студентов через использование дидактических средств образовательного процесса; учёт индивидуальных стилей учебной деятельности.

Анализ различных исследований показал, что к условиям отбора содержания самостоятельной работы можно отнести такие факторы, как: рациональное сочетание объёма совместной с преподавателем и без его участия самостоятельной работы; методическое обеспечение организации аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов; контроль за ходом самостоятельной работы и поощрение студентов за творческий подход к её качественному выполнению.

При подборе системы заданий для самостоятельного выполнения преподаватель руководствуется следующими дидактическими требованиями:

- задания для самостоятельного выполнения должны способствовать решению основных дидактических задач – приобретению студентами глубоких и прочных знаний, развитию у них познавательной активности, формированию умения самостоятельно приобретать, расширять и углублять знания, применять их на практике.
- задания для самостоятельного выполнения должны соответствовать основным принципам дидактики, и, прежде всего принципам доступности и систематичности, связи теории с практикой, сознательной и творческой активности, принципу обучения на высоком научном уровне.
- задания для самостоятельной работы должны быть разного уровня с учётом индивидуальных особенностей и уровня подготовленности студентов, разнообразными по учебной цели и содержанию, чтобы обеспечить формирование у них разного рода умений и навыков.
- задания для самостоятельного выполнения должны носить интегрированный междисциплинарный характер. Успешность решения этой задачи зависит не только от педагогического мастерства преподавателя, но и от того, как он понимает значение и место каждого задания в системе заданий для самостоятельного выполнения, в развитии познавательной активности студентов, их критического мышления и других качеств.

Контрольно-корректировочный компонент самостоятельной работы. Включает тщательный отбор средств контроля, определение критериев, разработку индивидуальных форм контроля.

На факультете права ФГБОУ ВО «ДГПУ» сложилась определенная система организации самостоятельной работы студентов, направленная на развитие профессиональной компетентности студентов, начиная с первого курса. Следует отметить, что

самостоятельная работа студентов предусмотрена программой всех дисциплин. Однако опыт работы со студентами показал, что следует организовать их специальное обучение, реализуемый в рамках спецкурсов. На первом курсе студентов специально обучают самостоятельной работе в рамках курса «Технология организации умственного труда студентов». Целью изучения спецкурса является подготовка студентов к самостоятельному выполнению заданий по учебной и научно-исследовательской, поисковой деятельности; расширение теоретических знаний и развитие практических умений и навыков самостоятельно работать с информацией, использовать нормативную, правовую, справочную, учебную и научную литературу, развитие творческой инициативы, самостоятельности и организованности. Практические занятия по этому курсу проводятся в библиотеке вуза, привлекая по мере необходимости ее сотрудников. Например, задание по подготовке доклада на заданную тему дается с разъяснением логики составления доклада и критериев его оценки; при выполнении такого задания развиваются умения ориентироваться в базовых теориях, концепциях и направлениях по изучаемой дисциплине, формируются навыки работы с терминами и понятиями, умение анализировать и обобщать научную и учебную информацию, грамотно оформлять материал; задание по составлению развернутого плана и конспекта изученного материала сопровождается методическими указаниями по его выполнению и критериями оценки результатов. При работе над рефератом студенты знакомятся со структурой, этапами его написания и критериями его оценки. Результаты исследовательской поисковой деятельности студенты представляют в виде докладов, портфолио, презентаций, творческих работ. Таким образом, практика свидетельствует, что студенты, посещавшие спецкурс значительно быстрее, по сравнению с другими, адаптируются к студенческой жизни, учебным нагрузкам, имеют более высокие результаты в учебе на последующих курсах.

В рамках указанного спецкурса студенты осваивают основы выполнения самостоятельной, самообразовательной, исследо-

вательской работы в вузе. При проведении самостоятельной работы важным для студентов является возможность углубления в методологию дисциплины посредством выполнения творческих работ в индивидуальном режиме с учетом особенностей образовательных потребностей каждого. Например, в процессе изучения дисциплины «Профессиональная этика учителя» студентам второго курса предлагаются творческие задания по составлению эссе на тему «Бестактность педагога и конфликты с детьми»; в ходе изучения темы «Профессионально значимые качества учителя» студенты составили анкету «Современный учитель: каков он?». По результатам анкетирования среди студентов пятого курса составили таблицу с указанием, отмеченных студентами пятого курса, качествами современного учителя. Полученные данные были обсуждены и представлены в виде презентации на практическом занятии. На третьем курсе, помимо других видов и форм самостоятельной работы, студенты пишут курсовую работу. Выполняя такое задание, студент оказывается в таких условиях, которые требуют от него умения сочетать репродуктивную деятельность с продуктивной и научно-исследовательской. Одной из сложных форм внеаудиторной самостоятельной работы студентов является педагогическая практика. Студенту-практиканту приходится решать такие же задачи, что и учителю, поэтому он должен проявить способность к выработке необходимой для выполнения поставленных перед ним задач мотивации. Опыт работы со студентами показывает, что успешно справляются с задачами педагогической практики студенты, которые систематически работали в течение всего периода обучения в вузе и овладели основными формами самостоятельной работы. Значение самостоятельной работы студентов заключается в том, что она способствует не только закреплению необходимых для будущей профессии знаний. Умений и навыков, но и развитию индивидуальных способностей и личностных качеств будущих бакалавров педагогического образования, таких как самостоятельность, настойчивость, организованность, целеустремленность, активность и инициативность.

#### Библиографический список

1. Педагогические условия формирования готовности обучаемых к самостоятельной учебной деятельности. Available at: <http://pandia.ru/text/78/477/69624.php>
2. Пидкасистый П.И. Самостоятельная деятельность учащихся в обучении: единство и особенности овладения учащимися знаниями и методами самостоятельной познавательной деятельности: учебное пособие. Москва, 1978.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. Москва, 2001.

#### References

1. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya gotovnosti obuchaemykh k samostoyatel'noj uchebnoj deyatel'nosti*. Available at: <http://pandia.ru/text/78/477/69624.php>
2. Pidakasistij P.I. *Samostoyatel'naya deyatel'nost' uchashchihся v obuchenii: edinstvo i osobennosti ovladeniya uchashchimisya znaniyami i metodami samostoyatel'noj poznavatel'noj deyatel'nosti*: uchebnoe posobie. Moskva, 1978.
3. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya*: uchebnik dlya vuzov. Izd. vtoroe, dop., ispr. i pererab. Moskva, 2001.

Статья поступила в редакцию 01.10.17

УДК 378

**Mashinyan A.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, leading researcher, Institute for the Development of Education (Moscow, Russia), E-mail: [mash404@mail.ru](mailto:mash404@mail.ru)

**Kochergina N.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, leading researcher, Institute for the Development of Education (Moscow, Russia), E-mail: [kachergina@mail.ru](mailto:kachergina@mail.ru)

#### TECHNOLOGIES FOR TEACHING THE SOLUTION OF PHYSICAL PROBLEMS IN A MODERN INFORMATION ENVIRONMENT.

The article is dedicated to clarifying the contents and methodological capabilities of technologies for solving physical problems using a computer: calculator technology, table technology, environment technology and multi-system technology. On the basis of an Excel table, the computer model is proposed for visualizing numerical information when solving olympiad problems. Based on the multi-system technology – GeoGebra – methodical products have been created that can be applied at all stages of the learning process. The article analyzes the theory and practice of teaching physics and, in particular, the solution of physical problems. The researchers distinguish the following technologies for solving problems using a computer: calculator technology, table technology, environment technology, multi-system of using modern automated mathematical systems Maple, Mathematica, Mathlab, MathCad, etc.

**Key words:** physical task, technology training, technology-calculator technology-table technology-environment, technology-multisystem, Excel, GeoGebra.

**A.A. Mashinyan**, д-р пед. наук, проф., вед. науч. сотр. Института стратегии развития образования, г. Москва, E-mail: [mash404@mail.ru](mailto:mash404@mail.ru)

**N.V. Kochergina**, д-р пед. наук, проф., вед. науч. сотр. Института стратегии развития образования, г. Москва, E-mail: [kachergina@mail.ru](mailto:kachergina@mail.ru)

## ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ФИЗИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ

Статья посвящена выяснению содержания и методических возможностей технологий решения физических задач с помощью компьютера: технологии-калькулятора, технологии-таблицы, технологии-среды и технологии-мультисистемы. На основе таблицы Excel предложена компьютерная модель для визуализации численной информации при решении олимпиадных задач. На основе технологии мультисистемы – GeoGebra – созданы методические продукты, которые могут применяться на всех этапах процесса обучения. В статье анализируется теория и практика обучения физике и, в частности, решению физических задач выделяем следующие технологии решения задач с помощью компьютера: технология-калькулятор, технология-таблица, технология-среда, технология-мультисистема использования современных автоматизированных математических систем Maple, Mathematica, Mathlab, MathCad и др.

**Ключевые слова:** физическая задача, технология обучения, технологии-калькулятора технологии-таблицы технологии-среды технологии-мультисистемы, Excel, GeoGebra.

Преподавание физики в школе имеет целью формирование целого ряда предметных и междисциплинарных, надпредметных (метапредметных), личностных компетенций. Решение задач является одним из ведущих методов обучения физике, с одной стороны, и способом применения и закрепления знаний, а также контроля уровня обученности школьников, с другой стороны.

Одно из современных направлений в обучении школьным предметам – использование информационных технологий. Для этого на основе современной техники, новейшего программного обеспечения и соответствующих им методик обучения создают информационную среду, которая вызывает у учащихся повышенный интерес к предмету, мотивирует их к учению.

Особое место в процессе обучения физике занимает обучение решению физических задач. Процесс обучения решению физических задач подводит школьников к последнему этапу формирования физических знаний, установлению причинно-следственных связей, усвоению логических операций, применению математических операций на самом высоком – прикладном – уровне. Обучение школьников решению физических задач должно осуществляться на технологическом уровне, с опорой на соответствующую педагогическую технологию.

С технологической точки зрения процесс решения задачи представляет последовательность реализации пяти этапов:

- идентификация физического явления;
- актуализация теоретических сведений;
- моделирование решения задачи;
- выполнение расчетов;
- интерпретация и проверка полученных результатов.

На каждом этапе решения физической задачи возможно использование компьютера. Однако сразу же возникает вопрос целесообразности. Очевидно, что для разных образовательных уровней при обучении школьников решению физических задач ответ на этот вопрос должен быть разным, а иногда и прямо противоположным. Например, в основной школе, в 7 классе на начальном этапе, когда школьники только знакомятся с новым образовательным явлением – физической задачей, использование компьютера вообще нежелательно. В противном случае у ученика может не сформироваться адекватное представление о физической задаче, правилах ее оформления и решения, о требованиях, предъявляемых к ученику в процессе решения задачи.

На следующих этапах, уровень физического материала усложняется, физические явления перестают быть очевидными (как при изучении поступательного движения) и возникает необходимость выполнения сложных многоступенчатых математических расчетов, за которыми не всегда виден физический смысл (например, при нахождении корней квадратного уравнения). В этом случае использование компьютера является жизненной необходимостью. С одной стороны, это позволяет сэкономить много драгоценного учебного времени для сосредоточения на основной предметной функции, с другой стороны, и это более важно – усилить акценты в решении задачи на выяснении физического смысла ситуации, в целом, и интерпретации полученных результатов, в частности.

В условиях информационной среды решение сложных физических задач, как и весь процесс обучения, уже немыслимы без компьютера. Существуют разные уровни использования компьютера при решении физических задач. Первый уровень – тривиальный – предполагает применение компьютера только как средства расчета (уровень калькулятора). На этом уровне с помощью компьютера (калькулятора) выполняют трудоемкие, но элементарные математические преобразования и вычисления.

Второй уровень – пользовательский – предусматривает использование компьютера на других более сложных этапах решения задачи – «идентификации» и «моделирования». Для этого выясняют все существенные стороны физической ситуации, описанной в задаче, и затем, в зависимости от потребностей, строят описывающую физический процесс модель разной степени общности – от рисунка до графика или математического уравнения.

Третий уровень – продвинутый – позволяет не только идентифицировать явления, моделировать и выполнять решение, но и интерпретировать полученные результаты. Такой подход позволяет получать результаты, настолько глубоко раскрывающие физику явления, что становятся очевидными даже сведения, выходящие за рамки условия задачи. В этом случае можно говорить о реализации особой функции – изучении при решении задачи ранее недоступных элементов *физики явлений*. На каждом уровне может применяться программирование.

Использованию компьютера в образовании, в том числе при решении физических задач, посвящено множество работ методистов и ученых-физиков (Э.В. Бурсиан, Х. Гулд, В.А. Извозчиков, А.С. Кондратьев, В.В. Лаптев, В.Г. Петросян, А.А. Самарский, А.М. Слуцкий, А.В. Смирнов, Я. Тобочник, А.И. Ходанович и др.).

На заре развития компьютерной техники Э.В. Бурсиан, много лет возглавлявший кафедру теоретической и экспериментальной физики Ленинградского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, выделил группы физических задач, которые можно решать на компьютере:

1. Задачи, в которых по одной и той же формуле необходимо провести решение многократно, в частности при построении графиков.
2. Задачи, в процессе решения которых возникают уравнения высоких степеней или трансцендентные уравнения, которые легко решаются только численными методами.
3. Задачи, где возникает необходимость решения систем уравнений.
4. Задачи, в которых предлагается найти экстремумы функций, если эти экстремумы нельзя найти аналитически (в том числе задачи по оптимизации простых конструкций и процессов);
5. Задачи, где необходимо найти определенный интеграл, вычисление которого возможно только численными методами.
6. Задачи, в которых данные заданы в виде массива чисел или такой массив может быть получен из заданного графика.
7. Задачи на спектральный анализ (разложение в ряд Фурье) и синтез функций по известному спектру.
8. Задачи, приводящие к дифференциальным уравнениям [1].

Приведенные выше типы задач соответствуют программе курса физики высшего образования (ВО). Для школы данный список неточен (в школе не решают задачи 2, 7 и 8 групп) и недостаточно полон. Он должен быть дополнен физическими задачами в соответствии с современными требованиями к основному общему образованию (ООО) и среднему общему образованию (СОО). Основные требования в виде предметных, метапредметных и личностных компетенций представлены в ФГОС основного и среднего общего образования, а типы задач, направленных на формирование этих компетенций, представлены в заданиях ГИА и ЕГЭ. Отметим очевидные новшества ОГЭ и ЕГЭ последних лет: в итоговых аттестациях значительно уменьшено число *заданий с выбором ответа*, введены *качественные задачи* на анализ графиков, диаграмм, текста и *экспериментальные задания*, предполагающие выполнение физического опыта и определение погрешностей.

В методическом пособии В.Г. Петросяна, И.В. Лихицкой и др. «Решение физических задач с помощью компьютера» рассмотрены вопросы использования компьютера при решении физических задач. В нем, в частности, предложены: пакет программ, который включает компьютерное решение задач разной степени сложности, и классификация методов решения физических задач [2].

Авторы описали процедуру решения задач на компьютере через серию предписаний. Она имеет вид: а) постановка задачи; б) алгоритмизация; в) программирование (реализация алгоритма); г) тестирование, отладка программы и анализ ответа, а процесс составления компьютерных программ согласуется со схемой научного творчества и схемой обычного решения физических задач.

В исследовании В.Г. Петросяна предложены и обоснованы:

- методика решения физических задач с помощью компьютера в средней школе и в вузе, включающая классификацию процессов решения задач и типологию задач, исходя из системно-структурного анализа задачи,
- система разноуровневых задач, модельных и имитационных лабораторных работ,
- учебно-методическое обеспечение обучения выбору метода решения задачи, решению задачи обобщенным методом предписаний и анализу ответа задачи, решенной с применением компьютера [3].

На основе анализа теории и практики обучения физике и, в частности, решению физических задач мы выделяем следующие **технологии решения задач с помощью компьютера**:

**1. Технология-калькулятор:** технологии использования компьютера в режиме калькулятора (в том числе, программируемого).

**2. Технология-таблица:** технологии использования электронных таблиц.

**3. Технология-среда:** технологии использования различных сред программирования для идентификации явлений и моделирования физических систем.

**4. Технология-мультисистема:** технологии использования современных автоматизированных математических систем Maple, Mathematica, Mathlab, MathCad и др.

Рассмотрим эти технологии подробнее.

Калькуляторы (в том числе, программируемые) и электронные таблицы чаще всего применяют на последнем этапе решения физической задачи, когда выведена искомая физическая величина из системы уравнений. В данном случае, как правило, реализуется расчет по одной сложной многофакторной, математической формуле. Однако такое инструментальное использование компьютера в качестве большого калькулятора можно считать чисто математической технологией, не имеющей прямого влияния на решение физической задачи.

Важно отметить, что **технология-калькулятор** для решения школьных физических задач малоэффективна. Обычные задания для школы специально составляются так, чтобы их можно было решить устным счетом. Следовательно, эта технология может применяться только для решения задач повышенного и олимпиадного уровня, т.е. при углубленном изучении физики в старшей школе.

В рамках **первой** технологии Газарян Р.М. описал применение компьютера в качестве установки, моделирующей изучаемый физический процесс или физическую задачу. «Компьютерные физические модели предполагают моделирование физических процессов и пошаговое приближение к искомому состоянию с пошаговым расчетом всех промежуточных значений физических величин, характеризующих процесс» [4].

Автор приводит примеры решения физических задач по

механике с использованием программируемого калькулятора путем прямого упорядоченного перебора (с использованием языка программирования «Бейсик»). Это тот самый вариант использования программируемого калькулятора, или компьютера в качестве калькулятора (первая технология решения задач с помощью компьютера).

Самой распространенной технологией решения физических задач в практике является **вторая** технология, основанная на использовании электронных таблиц (например, Microsoft Excel). Эти технологии применяют практически все учителя физики, т.к. знание таблиц Excel и умение с ними работать входит в требования программы курса информатики для средней общеобразовательной школы. Например, учитель СОШ № 1, г. Мирный, Республика Саха (Якутия) Ф.В. Шишенко разработала спецкурс «Решение физических задач при помощи электронных таблиц» [5].

Этот курс ориентирован на эвристическое развитие школьников 9-го класса для оказания им помощи в выборе профессии. Знания, получаемые учащимися в ходе обучения, должны иметь, по мнению автора, системный характер и согласовываться со всеми дисциплинами ФГОС основного общего образования.

Автором разработаны требования к уровню подготовки учащихся: учащиеся должны знать, как устроены таблицы Microsoft Excel; уметь заполнять электронные таблицы; уметь переводить значения физических величин в систему СИ с помощью компьютера; составлять формулу для электронной таблицы при решении любой физической задачи и получать правильный ответ; решать задачи на построение графиков [5].

Особенностью второй технологии (**технологии-таблицы**) является ее универсальность и приемлемость для общеобразовательного уровня изучения физики. Ее применение при решении физических задач не столько связано с важностью выполнения математических вычислений, сколько с необходимостью перевода акцента с математических процедур на физические процессы. В частности, электронные таблицы позволяют визуализировать любую числовую информацию. Истолкование графической информации всегда предполагает выявление физического смысла, интерпретацию полученных численных результатов.

В то же время, таблицы Excel весьма эффективно и с теми же целями могут применяться для решения задач повышенной сложности и олимпиадных задач [6]. Ниже приведено аналитическое решение одной олимпиадной задачи и создана компьютерная модель, на основе которой визуализируется численная информация и интерпретируются результаты (рис. 1 а и б).

#### Условие задачи:

Определите показание идеального амперметра в цепи, схема которой приведена на рисунке. Зависимость силы тока  $I$ , протекающего через диод  $D$ , от падения напряжения  $U_D$  на нём описывается выражением:  $I = \alpha \cdot U_D^2$ , где  $\alpha = 0,02 \text{ А/В}^2$ . Э.Д.С. источника  $\mathcal{E} = 50 \text{ В}$ , внутреннее сопротивление источника тока  $r = 1 \text{ Ом}$ , сопротивление резистора  $R = 19 \text{ Ом}$ .

$$\begin{aligned} I &= \alpha \cdot U_D^2; \\ \alpha &= 0,02 \text{ А/В}^2; \\ \mathcal{E} &= 50 \text{ В}; \\ r &= 1 \text{ Ом}; \\ R &= 19 \text{ Ом}; \\ I &= ? \end{aligned}$$

Ответ: 2 А.

#### Аналитическое решение

$$\begin{aligned} \mathcal{E} &= I \cdot (R + r + R_D); \\ \mathcal{E} &= \alpha \cdot U_D^2 \cdot (R + r) + U_D; \\ \alpha \cdot (R + r) \cdot U_D^2 + U_D - \mathcal{E} &= 0; \\ U_{D1,2} &= \frac{-1 \pm \sqrt{(1 + 4(R + r) \cdot \alpha \cdot \mathcal{E})}}{2(R + r) \cdot \alpha}; \\ U_{D1,2} &= \frac{-1 \pm \sqrt{(1 + 4 \cdot 20 \cdot 0,02 \cdot 50)}}{2 \cdot 20 \cdot 0,02} = \frac{-1 \pm \sqrt{81}}{0,8}; \\ U_D &= 10 \text{ В}; I = \alpha \cdot U_D^2; I = 0,02 \cdot 100 = 2 \text{ А}; \end{aligned}$$

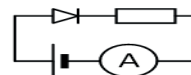


Рис. 1 (а). Аналитическое решение задачи

Однако, для физической задачи аналитическое решение недостаточно информативно. Такие задачи решаются школьниками легко – по шаблону, практически не вдаваясь в физическую суть полученных результатов. Так эти задачи из физических автоматически превращаются в математические. Это не способствует формированию умения решать физические задачи, т.к. на первый план выходит решение квадратного уравнения.

В данном случае целесообразно применение **технологии-среды**: технологии использования различных сред программирования для идентификации явлений и моделирования физических систем.

Наиболее современным является способ решения физических задач с помощью современных автоматизированных математических систем – **мультисистем**. Современные автоматизированные математические системы Maple, Mathematica, Mathlab и MathCad выступают в роли мощного аппарата, облегчающего решение задач, связанных с многократно повторяющимися процедурами вычисления, решением уравнений, систем, построением графиков. Система Mathcad среди других программ выделяется своей универсальностью, наглядностью, доступностью, она позволяет проводить разнообразные научные и технические расчеты, начиная от элементарной арифметики и заканчивая сложными реализациями численных методов с элементами программирования.

Решение задач по физике с помощью системы Mathcad рассматривается, в частности, Н.Т. Авласевич, Ж.В. Царикович [7]. Среди типичных задач по физике, иллюстрирующих разнообразие математических средств системы Mathcad, авторы приводят задачи, требующие построения графиков функций перемещения и скорости от времени для различных видов механического движения, а также задачи по электротехнике.

Однако совершенно незаслуженно, на наш взгляд, методики и учителя физики игнорируют возможности мультисистемы GeoGebra при решении физических задач и обучении школьников их решению. Данное приложение отличается легкостью при достаточно мощных инструментальных возможностях.

Об установке на персональный компьютер приложения с математическим конструктором GeoGebra можем сказать следующее:

- программа является общедоступной, распространяется с открытым исходным кодом и лицензией "Free Software Foundation" для некоммерческого использования;
- без проблем скачивается из ресурсов Интернета;
- не предъявляет особых требований к конфигурации компьютера, допускает установку на операционные системы Windows и Linux;
- легко и быстро устанавливается на все операционные системы линейки Windows, начиная с "XP".

Освоение приложения является делом нетрудным: интерфейс понятен не только с точки зрения русскоязычных названий, но также в плане выяснения назначения и возможностей органов управления. Всплывающие подсказки, выразительные значки, сами названия и контекстные меню обеспечивают их интуитивное понимание.

Безусловными достоинствами приложения GeoGebra, с точки зрения методики обучения физике, являются:

- возможность визуализации любой геометрической фигуры, заданной функцией или точками;
- алгебраическое представление функции фигуры, геометрически заданной последовательностью точек или линий;
- произвольный выбор (в контекстном меню) одного из двух вариантов представления параметров геометрических фигур (в декартовых или полярных координатах);
- встроенная возможность использования электронных таблиц непосредственно в интерфейсе GeoGebra.

GeoGebra позволяет создать цифровые образовательные ресурсы по всем разделам физики, в которых используются элементы геометрии: графики, разнообразные построения, векторный анализ. В данном случае при решении физических задач используется **технология-мультисистема**.

Авторами статьи разработаны программные окна в GeoGebra по разделам «Механика», «Электродинамика» и «Оптика». В частности, по «Оптике» на основе GeoGebra созданы программные окна: «Зеркало», «Собирающая линза» и др. Эти программы могут применяться учителем в процессе демонстрационного эксперимента, для иллюстрации при объяснении нового материала, в качестве дополнения к натурному физическому эксперименту. Большой эффект в обучении окна имеют при ис-

пользовании в качестве виртуальных лабораторных работ. Для их выполнения учащиеся проводят самостоятельное опытное исследование поведения изображения при изменении положения и размеров объекта. Затем школьники формулируют физические свойства явлений зеркального отражения и хода световых лучей в собирающих и рассеивающих линзах.

Программное окно «Зеркало» позволяет исследовать изображение, полученное в плоском зеркале. Объект – стрелка – может быть размещен на любом расстоянии от зеркала, в любой точке полотна окна программы и может поворачиваться вокруг этой точки на  $360^\circ$ . В этом программном окне можно наблюдать за тем, как при поворотах и перемещениях объекта изменяется изображение. На основе полученного виртуального опыта, выполнив серию специальных заданий, ученик должен сформулировать основные свойства зеркального изображения: оно – равновеликое, мнимое и прямое по вертикали, но перевернутое по горизонтали (у него правая и левая части меняются местами). Построено это изображение по законам осевой симметрии.

Неоценимо применение данной программы при решении физических задач. Решение физических задач на основе построения требует не только физических знаний, но и пространственного воображения, что повышает сложность задачи. Например, задачи №№ 1550-1559 из задачника В.И. Лукашика и Е.В. Ивановой. Если задачи №№ 1550-1551, требующие построения изображения стрелок в плоском зеркале, не вызывая трудности у учащихся, то более сложная задача № 1553 им не всегда доступна: «Куда переместятся изображения предметов, если зеркало MN передвинуть: а) вправо; влево; б) вверх, вниз». Или задача № 1558: «Девочка приближается к плоскому зеркалу со скоростью 0,25 м/с. С какой скоростью она сближается со своим изображением?». Все указанные в этих задачах перемещения легко наблюдаются в разработанном нами программном окне. Поэтому можно утверждать, что применение разработанных программных окон GeoGebra при решении физических задач способствует формированию у школьников пространственного мышления.

Программные окна СЛ-1, СЛ-2 и СЛ-3 позволяют школьнику:

- задавать произвольные значения фокусных расстояний, или изменять их перенесением точки на экране;
- перемещать объекты на разные расстояния от линзы в пределах значений ( $b > F$ ) для СЛ-1 и ( $b < F$ ) для СЛ-2;
- изменять ориентацию объекта в пространстве путем задания координат или перенесением двух точек (начала и конца объекта);
- изменять размеры объекта аналогичным образом.

В процессе виртуального исследования в программном окне СЛ-1 ученик убеждается, что при расположении объекта на расстоянии  $F < b < 2F$ , всегда получается *действительное, перевернутое, увеличенное изображение*. Такое изображение дает проекционный аппарат. Передвигая предмет между  $F$  и  $2F$ , приближая и удаляя предмет поочередно от одной границы к другой, выясняется, при приближении к какой именно границе изображение будет наибольшим. При расположении объекта на расстоянии  $b > 2F$  получается *действительное, перевернутое, уменьшенное изображение*, ученики могут смоделировать оптическую схему фотоаппарата. Выполняя виртуальный эксперимент в программном окне СЛ-2, поочередно передвигая предмет от одной границы к другой (между линзой и фокусом), ученик моделирует работу увеличительного стекла – лупы. При расположении объекта на расстоянии  $b < F$  лупа должна давать *мнимое, прямое, увеличенное изображение* на расстоянии наилучшего зрения – 25 см. Изменяя фокусное расстояние, и тем самым моделируя линзы с разной оптической силой, ученик находит местоположение предмета для каждой линзы, чтобы расположение мнимого изображения оказывалось на расстоянии наилучшего зрения. При этом ученик сопоставляет значение оптической силы с ее фактическим увеличением линзы (коэффициентом увеличения).

Таким образом, при решении физических задач на компьютере могут использоваться четыре технологии: технология-калькулятор (использование компьютера в режиме калькулятора, в том числе программируемого); технология-таблица (использование электронных таблиц); технология-среда (использование различных сред программирования для идентификации явлений и моделирования физических систем) и технология-мультисистема (использование современных автоматизированных математических систем). Наибольшие инструментальные и, как

следствие, методические возможности в курсе физики имеет технология-мультисистема. На основе технологии мультисистемы – GeoGebra – созданы методические продукты, которые могут применяться на всех этапах процесса обучения.

Работа выполнена в рамках государственного задания «Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной информационной среды» (№ 27.6122.2017/БЧ).

#### Библиографический список

1. Бурсиан Э.В. *100 задач для решения на компьютере*. Санкт-Петербург: ИД «МиМ», 1997.
2. Петросян В.Г., Лихицкая И.В. и др. *Решение физических задач с помощью компьютера: методическое пособие*. Нальчик: КБГУ, 2003.
3. Петросян В.Г. *Решение физических задач с помощью компьютера как составляющая физического образования*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва: МПГУ, 2009.
4. Газарян Р.М. *Компьютерная технология решения физических задач в школе*: материалы международной конференции «Физическое образование: проблемы и перспективы развития». Москва: МПГУ, 2006: 86 – 89.
5. Шищенко Ф.В. *Решение физических задач при помощи электронных таблиц: программа спецкурса для 9 класса*. Available at: <https://fiz.1september.ru/articlef.php?ID=200801504>
6. Машиньян А.А., Кочергина Н.В. *Методические основы создания демонстрационно-информационных комплексов курса физики*: методическое пособие. Москва: Издательство Перо, 2017.
7. Авласевич Н.Т., Царикович Ж.В. *Mathcad для решения задач по курсу «Электротехника и Электроника». Современные информационные технологии в системе научного и учебного эксперимента: опыт, проблемы, перспективы*: материалы III Межд. научно-методической конференции. Гродно: ГрГУ, 2015.

#### References

1. Bursian E.V. *100 zadach dlya resheniya na komp'yutere*. Sankt-Peterburg: ID «MiM», 1997.
2. Petrosyan V.G., Lihichaya I.V. i dr. *Reshenie fizicheskikh zadach s pomosh'yu komp'yutera: metodicheskoe posobie*. Nal'chik: KBGU, 2003.
3. Petrosyan V.G. *Reshenie fizicheskikh zadach s pomosh'yu komp'yutera kak sostavlyayuschaya fizicheskogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva: MPGU, 2009.
4. Gazaryan R.M. *Komp'yuternaya tehnologiya resheniya fizicheskikh zadach v shkole*: materialy mezhdunarodnoy konferentsii «Fizicheskoe obrazovanie: problemy i perspektivy razvitiya». Moskva: MPGU, 2006: 86 – 89.
5. Shishenko F.V. *Reshenie fizicheskikh zadach pri pomoschi 'elektronnykh tablits: programma spekkursa dlya 9 klassa*. Available at: <https://fiz.1september.ru/articlef.php?ID=200801504>
6. Mashin'yan A.A., Kochergina N.V. *Metodicheskie osnovy sozdaniya demonstracionno-informacionnykh kompleksov kursa fiziki*: metodicheskoe posobie. Moskva: Izdatel'stvo Pero, 2017.
7. Avlasevich N.T., Carikovich Zh.V. *Mathcad dlya resheniya zadach po kursu «Elektrotehnika i Elektronika». Sovremennye informacionnye tehnologii v sisteme nauchnogo i uchebnogo 'eksperimenta: opyt, problemy, perspektivy*: materialy III Mezhd. nauchno-metodicheskoy konferentsii. Grodno: GrGU, 2015.

Статья поступила в редакцию 29.09.17

УДК 376.74

**Miroshnichenko V.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: [Vlada\\_V@mail.ru](mailto:Vlada_V@mail.ru)

**THE BASIC DIRECTIONS OF SENIOR HIGH SCHOOL STUDENTS TRAINING IN CHOOSING PEDAGOGICAL CAREER TAKING INTO ACCOUNT ETHNOCULTURAL PECULIARITIES OF THE SAYANO-ALTAY REGION.** The article reveals the problem of training high school students in making the choice in favor of pedagogical career, taking into account the ethno-cultural characteristics of the region. The principle directions of this training are: the inclusion of subjects and courses built with regard to the ethno-cultural characteristics of the region into the curriculum; the application of appropriate forms of off-hour activities; the organization of training activities, the use of class forms aimed at solving educational, cognitive and educational problems with the use of materials of ethno-cultural content; professional self-determination due to the immersion of high school students into the ethno-oriented quasi-pedagogical activity. Each of these directions is enriched due to the inclusion of various ethno-cultural events, which are held on the territory of the Sayano-Altay region.

**Key words:** professional self-determination, ethno-cultural features, ethno-cultural awareness, ethno-oriented activity.

**В.В. Мирошниченко**, канд. пед. наук, доц. Хакасского государственного университета имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: [Vlada\\_V@mail.ru](mailto:Vlada_V@mail.ru)

## ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ВЫБОРУ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ С УЧЁТОМ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ САЯНО-АЛТАЙСКОГО РЕГИОНА

В статье раскрывается проблема подготовки старшеклассников к выбору педагогической профессии с учётом этнокультурных особенностей региона. Основными направлениями такой подготовки являются: включение в учебный план предметов и курсов, построенных с учётом этнокультурных особенностей региона; применение оптимальных форм реализации внеурочной деятельности; организация видов деятельности обучающихся, применение форм занятий, направленных на решение учебно-познавательных и учебно-практических задач с использованием материалов этнокультурного содержания; профессиональное самоопределение за счет погружения старшеклассников в этноориентированную квазипедagogическую деятельность. Каждое из этих направлений обогащается за счет включения различных этнокультурных мероприятий, проводимых на территории Саяно-Алтайского региона.

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, этнокультурные особенности, этнокультурная осведомленность, этноориентированная деятельность.

Анализ литературы по проблеме профессионального самоопределения позволяет рассматривать его как «определение человеком себя, относительно выработанных в обществе (и принятых данным человеком) критериев профессионализма» [1, с. 68]. Проблема профессионального самоопределения и фор-

мирования готовности старшеклассников к выбору педагогической профессии рассматривалась многими исследователями. Для нас важными являются работы, связывающие профессиональное определение с особенностями региона, в котором учатся старшеклассники [2; 3; 4].

Эффективность профессионального самоопределения в педагогической профессии значительно повышается, если при организации работы со старшеклассниками учитывать этнокультурные особенности региона.

К основным направлениям подготовки старшеклассников к выбору педагогической профессии с учетом Саяно-Алтайского региона, по нашему мнению, относятся:

1) включение в учебный план основной образовательной программы (ООП) отдельных предметов и курсов, построенных с учетом этнокультурных особенностей региона;

2) применение оптимальных, с точки зрения обеспечения планируемых результатов профессионального самоопределения, форм реализации внеурочной деятельности;

3) организация видов деятельности обучающихся, применение форм занятий, направленных на решение учебно-познавательных и учебно-практических задач с использованием материалов этнокультурного содержания различного уровня освоения;

4) профессиональное самоопределение за счет погружения старшеклассников в этноориентированную квазипедагогическую деятельность.

Рассмотрим эти направления подробнее.

Первое направление: включение в учебный план основной образовательной программы (ООП) отдельных предметов и курсов, построенных с учетом этнокультурных особенностей региона.

Содержательное наполнение части каждой из реализуемых ООП, формируемой участниками образовательного процесса (в объеме 20% от общего объема программы начального общего образования, 30% – основного общего образования и 1/3 – среднего (полного) общего образования), должно отражать образовательные потребности и интересы обучающихся, в том числе по изучению национальных, региональных и этнокультурных особенностей региона.

Наполнение содержания образования этнокультурным материалом позволяет сформировать у подрастающего поколения определенные ценностные ориентации, которые рассматриваются как «предпочтения (или отвержения) определенных культурных образцов, социальных и нравственных идеалов и смыслов, на основе которых строится деятельность и поведение» [5, с. 41].

Включение этнокультурного содержания в ООП осуществляется двумя взаимосвязанными и взаимодополняющими способами:

1. Дополнение темами, отражающими специфику региона предметов федерального компонента (русский язык, литература, история, обществознание, биология, география, природоведение, технология, физкультура, ОБЖ, музыка, ИЗО).

2. Изменение вариативной части регионального базисного учебного плана за счет изучения регионального (краеведческого) содержания с помощью специальных учебных курсов «Родной язык», «Родная литература», «История родного края» и др.

В качестве примера приведем образовательную программу «Литература Алтай».

В Пояснительной записке к учебной программе «Литература Алтай» указывается, что «понятие «малая Родина» имеет значение структурообразующего элемента в формировании содержания как исторического, так гуманитарно-филологического и культурологического образования. Поэтому представляется особенно важным с самого начала задать целью – создать систему культурного развития ребенка в регионе с учетом тех историко-литературных мест, которые в нем имеются» [6, с. 5].

Понятие «Литература Алтай» основано на «представлении об Алтае как о едином историческом и социокультурном пространстве Республики Алтай и Алтайского края. В данном контексте нет географических границ, разделяющих сегодня два региона России. Есть взаимовлияние, взаимопроникновение национальных картин мира, мифологических и культурных архетипов, формирующих литературу Республики Алтай и Алтайского края» [6, с. 6].

По рекомендации Управления Алтайского края по образованию и делам молодежи на реализацию регионального компонента под общим названием «Краеведение» отводится 1 час в неделю. В этом курсе 6 модулей: «историческое краеведение», «история культуры Алтая», «литература Алтая», «география Алтая», «экономика и предпринимательство на Алтае», «правовое пространство Алтая» [6, с. 7].

Второе направление: применение оптимальных, с точки зрения обеспечения планируемых результатов профессионального самоопределения, форм реализации внеурочной деятельности.

Внеурочная деятельность обладает большими возможностями в решении задач по сохранению и поддержке этнической самобытности народа, гармонизации межнациональных отношений.

В старших классах применение форм реализации внеурочной деятельности осуществляется с целью приобретения опыта знакомства с этнокультурными особенностями, взаимодействия с миром этнокультурных отношений, самостоятельной социокультурной деятельности и самоопределения личности в развитии и преобразовании этнокультурных достижений.

Рассматривая разнообразные формы внеурочной деятельности, нельзя не упомянуть Республиканский конкурс «Чылты-захтар», который ежегодно проводится Минобрнауки Республики Хакасия совместно с Хакасским государственным университетом им. Н.Ф. Катанова. Он направлен на сохранение и развитие лучших достижений тюркской культуры народов Саяно-Алтая и включает такие номинации как выразительное чтение произведений устного народного творчества, тюркской литературы на русском, хакасском и других тюркских языках; конкурс грамотеев по хакасскому языку, конкурс театрализованных представлений [7, с. 31].

Кроме того, в Республике Хакасия ежегодно проводятся олимпиады по хакасскому языку и хакасской литературе среди обучающихся 7–11 классов. На всех этапах олимпиады принимают участие более 250 обучающихся. В 2016 году в Хакасии состоялась II Межрегиональная олимпиада по тюркским языкам и культуре, участниками которой стали обучающиеся республик Алтай, Тыва и Хакасия [7, с. 31]. Организация культурно-досуговой деятельности предполагает встречи с писателями, учеными, педагогами; организацию тематических, фольклорных, обрядовых вечеров развлечений, конкурсов; проведение фольклорных праздников, этнических игровых программ и т.д. Основными задачами культурно-досуговой деятельности являются воспитание уважения к своей малой Родине, Саяно-Алтайскому региону, России, национального самосознания, чувства национальной гордости и самоуважения, этнической, этнорегиональной и гражданской идентичности.

Третье направление: организация видов деятельности обучающихся, применение форм занятий, направленных на решение учебно-познавательных и учебно-практических задач с использованием материалов этнокультурного содержания различного уровня освоения.

Организация видов деятельности и форм занятий старшеклассников, направленных на их поддержку в самоопределении в том числе и в области будущей педагогической профессии включает: сетевые сообщества; организация проведения акций и праздников; учебно-исследовательское проектирование; организация походов по родному краю и др.

Одной из важных направлений профориентационной работы, используемых в регионе, является ежегодно проводимый *Международный этно-туристский форум «Этнова. Теплая Сибирь»*. В рамках проведения форума происходит обмен опытом, отбор и создание лучших социальных и коммерческих проектов и инициатив молодежи в сфере туризма и межнационального согласия. Осуществляется образовательная, культурная, туристская и научная программа. В работе форума «Этнова» принимают участие лучшие эксперты Хакасии, известные тренеры из Москвы, Кемерово, Иркутска, Новосибирска, Красноярска. Попробовать себя в роли учителя, наставника можно на таких площадках «Этновы», как «Лаборатория молодых ученых и педагогов» и «Этнокультурная мастерская».

Одним из эффективных средств формирования этнокультурных представлений старшеклассников является *проектная деятельность*. Проектная деятельность представляет собой совокупность действий, заключающихся в мотивационном достижении сознательно поставленной цели по исследованию и разрешению педагогических задач, направленных на развитие субъектов образовательного процесса, освоение профессионального опыта и овладение способами деятельности и операциями в процессе создания продукта (В.В. Гузеев, Н.В. Матяш, Е.С. Полат).

В качестве примера приведем несколько проектов, разработанных школьниками совместно с учителями в Кемеровской области:

- «Интеграция занятия оздоровительной физической культурой с изучением родного языка и родной литературы»;
- «Язык, культура и быт шорцев на занятиях декоративно-прикладным творчеством и традиционными ремеслами»;

- «Этнокультурное педагогическое объединение как форма сохранения родного (чувакского) языка и культуры»;
- «И мы сохраним тебя, шорская речь, красивое, шорское слово...».

Большое значение для профессионального самоопределения имеет научно-исследовательская и учебно-исследовательская работа учащихся. Включение учащихся в исследовательскую деятельность по различным направлениям, приоритетными из которых являются исследования в области этнографии, археологии, истории и культуре родного края, позволяет обучающимся применять теоретические знания на практике, приобретать умения и навыки продуктивной деятельности.

Кроме того, можно выделить следующие формы работы по повышению интереса старших школьников к родной культуре, культуре этносов-соседей, а также профориентационной работе:

1. Олимпиада по языкам народов региона. Особенно ценным является то, что такие олимпиады проводятся и для коренных малочисленных народов региона. Например, олимпиада по телеутскому языку проходит в два этапа (1 этап «Телеутский язык – мой родной язык», 2 этап «Моя Телеутская Землица»).

2. Олимпиада школьников и учащейся молодежи на знание родной культуры.

3. Конкурс чтецов «Моя земля, мой край родной».

4. Конкурс песенного творчества (тахпахов). Тахпахи – это короткие рифмованные четверостишия или восьмистишия, несущие какую-либо информацию эмоционально-личного характера, но с серьезным философским (обобщающим) содержанием.

Четвертое направление: профессиональное самоопределение за счет погружения старшеклассников в этноориентированную квазипедagogическую деятельность.

Этноориентированная квазипедagogическая деятельность понимается нами как активная творческая работа старшеклассников с младшими школьниками и подростками по решению задач приобщения и обучающихся и обучаемых к культуре региона. Старшие школьники могут привлекаться в качестве помощника учителя по подготовке нетрадиционных видов урока (например, урок-путешествие) и при проведении мероприятий этнокультурной направленности.

Важное условие формирования у старшеклассников интереса к учительской профессии – организация их самостоятельной поисковой работы с младшими школьниками и подростками. Для этого можно использовать разнообразные исторические и культурные памятники, в большом количестве находящиеся в регионе. Например, только в Аскизском районе Республики Хакасия к

таким местам относятся: урочище «Уй таг» (Гора-гнездо), могильное поле или бельтирские курганы, Аба Тас (Камень-медведь), Хуртуях тас (Каменная баба), Полтаковский музей наскального искусства, Ах тас (Белый камень) и другое. Старшеклассники под руководством учителя разрабатывают однодневные маршруты по этим местам и проводят их (реально или виртуально) для учеников младших и средних классов.

Формированию готовности старшеклассников к выбору педагогической профессии способствует их участие в лингвистических лагерях. В качестве примера приведем лингвистический лагерь дневного пребывания «Тан» («Рассвет») (Кемеровская область, Беловский район). Основными целями лингвистического лагеря «Тан» являются: создание условий для сохранения и развития языка, традиций, обычаев телеутского народа; сохранение национальных видов спорта; воспитание у детей чувства патриотизма и уважения к традиционным семейным ценностям.

Аналогичный опыт работы видим у шорцев. В Кемеровской области. Функционирует Центр шорской культуры «Аба-Тура», молодежное движение «Тегри», Детское Этнографическое Объединение «Тызыхан» и другие организации и объединения, имеющие схожие цели работы (возрождение, сохранение и развитие традиционного образа жизни, самобытной культуры, традиций и обычаев, языка).

Ещё одно направление, реализуемое в Саяно-Алтайском регионе в помощь самоопределению старших школьников в педагогической профессии является проведение Республиканского конкурса на лучшее сочинение на родном языке «Мое представление об идеальном учителе». Целями и задачами проведения конкурса являются: формирование позитивного образа учителя в общественном сознании; повышение престижа профессии учителя; определение идеала учителя современного школьника; проявление интереса к родному языку во всем его многообразии; содействие развитию творческих способностей детей разных народов.

Таким образом, подготовка старшеклассников к выбору педагогической профессии с учётом этнокультурных особенностей Саяно-Алтайского региона связано с формированием осведомленности в области собственной этнокультуры и культур, проживающих в регионе этносов; положительного отношения к участию в разнообразных мероприятиях этнокультурной направленности; повышением мотивированности на получение педагогической профессии через проведение профессиональных проб и включения в разнообразные виды этноориентированной квазипедagogической деятельности.

#### Библиографический список

1. Кулагина Т.Д. *Педагогические условия обучения краеведению школьников*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2006.
2. Аверкиева Г.В. *Использование педагогического краеведения в подготовке будущего учителя*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Архангельск, 1996.
3. Терехина О.В. *Педагогическое краеведение как средство воспитания интереса к учительскому труду у старшеклассников*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Шадринск, 2002.
4. Чаптыкова О.Ю. Теоретико-методологические основы формирования профессионального самоопределения учащихся национальных школ. *Вестник ТПГУ*. 2009; 2 (80): 60 – 63.
5. Крылова Н. Б. *Культурология образования*. Москва: Народное образование, 2000.
6. *Литература Алтая в культурном пространстве региона*: учебное пособие. Э.П. Хомич и др. Барнаул: АКПКО, 2009.
7. Сагалаков Ю.Г. Развитие этнокультурного образования в Республике Хакасия. *Сохранение и развитие языков и культур коренных народов Сибири*: сборник статей по материалам IV Международной научно-практической конференции. Абакан: Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, 2016: 28 – 32.

#### References

1. Kulagina T.D. *Pedagogicheskie usloviya obucheniya kraevedeniyu shkol'nikov*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Nizhniy Novgorod, 2006.
2. Averkina G.V. *Ispol'zovanie pedagogicheskogo kraevedeniya v podgotovke buduschego uchitelya*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Arhangel'sk, 1996.
3. Terehina O.V. *Pedagogicheskoe kraevedenie kak sredstvo vospitaniya interesa k uchitel'skomu trudu u starsheklassnikov*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Shadrinsk, 2002.
4. Chaptikova O.Yu. Teoretiko-metodologicheskie osnovy formirovaniya professional'nogo samoopredeleniya uchashchisya nacional'nykh shkol. *Vestnik TPGU*. 2009; 2 (80): 60 – 63.
5. Krylova N. B. *Kul'turologiya obrazovaniya*. Moskva: Narodnoe obrazovanie, 2000.
6. *Literatura Altaya v kul'turnom prostranstve regiona*: uchebnoe posobie. E.P. Homich i dr. Barnaul: AKIPKRO, 2009.
7. Sagalakov Yu.G. Razvitiye etnokul'turnogo obrazovaniya v Respublike Hakasiya. *Sokhraneniye i razvitiye yazykov i kul'tur korenykh narodov Sibiri*: sbornik statej po materialam IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Abakan: Hakasskiy gosudarstvennyy universitet im. N.F. Katanova, 2016: 28 – 32.

Статья поступила в редакцию 17.09.17

УДК 307

**Nazarova S.I.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), chief researcher, Branch of Institute of Education Management of the Russian Academy of Education (St. Petersburg, Russia), E-mail: nazarowa5@mail.ru

**CULTUROLOGICAL APPROACHES IN FORMING THE EDUCATIONAL POLICY OF THE COUNTRIES OF THE COMMONWEALTH.** The article retrospectively examines the culturological approaches to the creative development of the individual and the prospects for their development in the system of modern education of the Commonwealth. Currently, in the context of the formation of the interstate educational policy of the countries of the Commonwealth, research into the processes of education and upbringing of the creative personality is becoming topical. A single humanitarian educational space is understood as a wide range of interaction and harmonization of common approaches and views in the field of culture, art and education. In the former republics, when living in a single state, a common cultural space was formed as a combination of cultural phenomena, customs and interaction of national traditions. The author focuses her attention on the issues of the formation of a creative personality on the basis of the integrated integration of arts with other fields of knowledge, generalized the practical experience of the experiment, which was conducted not only in the educational institutions of Russia, but also in the countries of the near abroad. The result was a model of personality development, suggesting age continuity, in which the pedagogical process was viewed as a unified system of creative development of the individual and the corresponding process of training and retraining of faculty. The considered problem of creative development of the person is especially actual now against the background of existing globalization processes in the world community.

**Key words:** cultural approaches, integration of knowledge, creative development of personality, educational process, humanitarian educational space.

**С.И. Назарова**, д-р пед. наук, главный научный сотрудник филиала «Института управления образованием Российской академии образования», г. Санкт-Петербург, E-mail: nazarowa5@mail.ru

## КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ФОРМИРОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ СТРАН СОДРУЖЕСТВА

В статье ретроспективно рассматриваются культурологические подходы творческого развития личности и перспективы их развития в системе современного образования стран Содружества. В настоящее время, в условиях формирования межгосударственной образовательной политики стран Содружества, исследования процессов обучения и воспитания творческой личности становятся актуальными. Единое гуманитарное образовательное пространство понимается как широкий спектр взаимодействия и согласования общих подходов и взглядов в области культуры, искусства и образования. В бывших республиках, во времена проживания в едином государстве сложилось общее культурное пространство как совокупность феноменов культуры, обычаев и взаимодействия национальных традиций. Основное внимание в работе автор уделяет вопросам формирования творческой личности на основе комплексной интеграции искусств с другими областями знаний, обобщен практический опыт эксперимента, который проводился не только в образовательных учреждениях России, но и в странах ближнего зарубежья. Результатом явилась модель развития личности, предполагающая возрастную преемственность, в которой педагогический процесс рассматривался как единая система творческого развития личности и соответствующего процесса подготовки и переподготовки профессорско-преподавательского состава. Рассматриваемая проблема творческого развития личности особенно актуальна в настоящее время на фоне существующих глобализационных процессов в мировом сообществе.

**Ключевые слова:** культурологические подходы, интеграция знаний, творческое развитие личности, образовательный процесс, гуманитарное образовательное пространство.

В современных условиях формирования межгосударственной образовательной политики стран Содружества весьма актуальным становится исследование процессов обучения и воспитания творческой личности. Одним из первых педагогов, кто обратил внимание на необходимость развития творчества у обучающихся был великий чешский мыслитель и педагог Ян Коменский. Его слова: «Кто мудр, тот повсюду сумеет быть полезным и будет подготовлен ко всем случайностям» могут быть эпиграфом к любому современному исследованию творческого развития личности. Его рекомендации по четырем стадиям обучения: первая – самостоятельное наблюдение и самостоятельное изучение («автолексия»), вторая – практика, практическое осуществление учебных задач («автопрактика»), третья – применение полученных знаний, умений, навыков в новых обстоятельствах («автохресия»), четвертая – умение самостоятельно излагать результаты своей деятельности («автолекция») являются фактически основами современной методики формирования компетенций будущих специалистов, несмотря на то, что ученый высказывал это более 350 лет тому назад [1, с. 9].

Значительный вклад в разработку методов формирования, развития, обучения и воспитания творческой личности внес во второй половине XIX в. Рудольф Штайнер. Он сформировал идею применения комплекса искусств совместно с различными учебными дисциплинами в процессе обучения и воспитания, разработал программы обучения с использованием указанной идеи для школьного образовательного периода, которые стали основой учебных программ «вальдорфских школ» [2].

Заслуживает внимания американский опыт обучения творчеству на основе взаимодействия и интеграции различных видов искусств (Проект СЕМРЕЛ) [3].

Задачи творческого развития личности решали советские педагоги. Они исследовали процессы формирования художе-

ственно-творческой личности, способной видеть, слышать, создавать и понимать мир художественных образов. Большинство современных программ творческого развития личности ориентированы на подготовку специалистов творческих профессий (художников, дизайнеров, театральных деятелей, музыкантов, стилистов, имиджмейкеров, архитекторов, мастеров народных художественных промыслов и промышленности, художников декоративно-прикладного искусства и т. п.). Довольно широкий по географическому масштабу и времени опыт применения ряда программ личностного развития, который проходил во многих регионах России и бывших союзных республик, сегодня объемно обучения в СНГ, показал эффективность творческого развития обучающихся, ориентированных в дальнейшем на получение научной, технической, изобретательской и других специальностей.

Одним из актуальных направлений модернизации системы образования в настоящий момент является поиск инновационных нестандартных педагогических технологий, реализующих, в том числе, концепцию гуманитарного образования в СНГ. В современных условиях весьма актуальным становится исследование процессов обучения и воспитания творческой личности на основе интегрированной деятельности. Интеграция, в данном случае, рассматривается, в первую очередь, как эколого-региональный подход, направленный на развитие познавательной деятельности обучающихся, на проверку их готовности к самостоятельной исследовательской работе. Такая деятельность является основой целостного восприятия мира обучающимися и способствует ее культурному, интеллектуальному, эстетическому и эмоциональному развитию. Высшим критерием интегрированного обучения является развитие творческой многосторонней личности. Необходимо отметить, что творчество, способность к творчеству у обучающихся в наибольшей степени развивается при решении научно-технических, изобретательских задач и об-

учения искусству. При этом обучение искусством дает наибольший развивающий и воспитывающий потенциал личности.

Процесс освоения природы искусства, его профессионального языка в различных видах художественной деятельности формирует у обучающихся многие позитивные качества личности, способствует мотивации и успешному обучению. «Обучение успехом и маленькими победами в итоге формирует образованную и свободную от стереотипов личность, которая способна творчески мыслить и чуждая к подавленности и заниженной оценке своей индивидуальности в детском и юношеском коллективах» [4]. Поэтому чрезвычайно важна роль искусства в формировании культуры личности. Воспитание и развитие обучающихся средствами искусств на широкой интеграционной основе с естественнонаучными и математическими дисциплинами является мощным средством развития общих и специальных способностей. «Всеобщая потребность в искусстве проистекает из разумного стремления человека духовно осознать внутренний и внешний мир, представив его как предмет, в котором он узнает собственное «Я» [5].

В последние годы появилось множество вариаций культурологических подходов в образовании. Широко применяется отечественный и зарубежный опыт. Распространяется опыт вальдорфских школ, используются его элементы и методика обучения, успешная реализация которых в действительности удаётся в небольших организациях с подвижной системой учебного процесса. Проблема комплексного применения искусств в образовании и воспитании личности нашла отражение в трудах многих учёных, как отечественных, так и зарубежных. Необходимо отметить научную школу Б.П. Юсова в разработке комплексного применения искусств. Педагог и ученый на протяжении ряда лет возглавлял Всесоюзный эксперимент по взаимодействию и интеграции искусств в развитии личности, который доказал актуальность темы в творческом, методологическом и практическом ее применении. На основании исследовательских материалов научной школой Б.П. Юсова в 80-е гг. XX в. были подготовлены учебные программы гуманитарного и естественнонаучного направлений, обучение в которых основывалось на применении методов интеграции и взаимодействия искусств. Указанные программы, объединили в себе все лучшее из ряда предыдущих разработок (опыт «вальдорфских» школ, американской программы СЕМРЕЛ и других). В дальнейшем эти идеи получили свое развитие в системе высшего и послевузовского образования. В частности, вклад в теорию вопроса и разработку конкретных программ и технологий обучения, в том числе взрослых, был внесен и автором данной статьи [6].

Необходимо отметить, что искусство с его специфическим содержанием и методами отражения окружающего мира, способствует передаче подрастающим поколениям гуманитарных ценностей, традиций отечественной и мировой культуры. Передача гуманитарной культуры может осуществляться по трем каналам: через сознание, эмоциональное восприятие, через деятельность обучающихся и организацию практики их проведения. В научных работах о развитии личности, Л.С. Выготский в качестве важнейших условия называл единство формирования интеллектуальной и эмоциональной сфер психики ребенка [4]. Поэтому интеграционные процессы в обучении необходимы, они создают условия для формирования гармоничной, всесторонне развитой личности. Обучение искусством на основе взаимодействия и интеграции с другими учебными дисциплинами активизируют мыслительные процессы обучающихся, концентрируют внимание, усиливают восприятие изучаемого материала, создают определенный колорит и атмосферу, что делает процесс освоения знаний и социально-духовного опыта уникальным. Мы убедились в этом в ходе нашего исследования, которое длилось почти 20 лет. Идея применения полихудожественного подхода в образовании и воспитании личности была реализована для разных возрастных групп [7]. Обращение к различным видам искусств, воспитывающей и образовательной их функций в развитии и становлении личности, по нашему мнению, позволяет воспитать иное поколение людей, в большей степени ответственных за судьбы мира и общества. Искусство во все времена способствовало просветлению и озарению умов. «Социальный вопрос есть, неизбежно, вопрос духовного просветления масс... Совершенное преодоление зла мыслимо лишь как духовное преображение и просветление», – говорил Н.А. Бердяев [8].

Одним из положений концепции формирования творческой личности, о чем заявлено в Федеральной целевой программе развития образования на 2016 – 2020 гг., является необходи-

мость разработки системных требований к образовательным учреждениям и в целом к системе творческого обучения [9]. Образовательный процесс, выстроенный на взаимодействии и интеграции искусств, начинающийся еще в дошкольных учреждениях, позволит личности развиваться и возрастать в активной творческой деятельности, в нравственно – эмоциональных и эстетических критериях освоения мира. Интегрированная деятельность обучающихся предполагает создание блока занятий естественнонаучных, математических и художественно-творческих дисциплин комплексного воздействия на ум, чувства и психофизическую природу личности. Погружение обучающихся в чувственную ткань образов разной модальности позволяет раскрыть их потенциальные природные возможности и направить на позитивное личностное развитие. Такой многосторонний, системный подход к творческому развитию личности осуществляемый в единстве функционального взаимодействия содержания и форм обучения, который может охватывать как поурочную, классную, внеклассную и внешкольную деятельность соответствует федеральным и региональным компонентам нового образовательного стандарта. Подобная форма обучения на основе общения с искусством способствует духовной самореализации личности обучающихся, формирует целостное представление о мире, эпохе, явлениях культуры в красках, ритмах, формах, линиях, музыкальном и пластическом звучании. Важен сам процесс деятельности обучающихся как «подъем всего человеческого существа», как процесс возвышения и «истончения» чувств и осознания беспредельности своих возможностей. Это состояние, в котором выкристаллизовывается личность и есть самый «настоящий» продукт творческой деятельности, ее результат.

Восприятие видимого и слышимого мира образов является целостным процессом. Увидеть музыку, уловить, почувствовать настроение, понять движения, мысленно представить себе художественный образ – в этом выражается формирование культуры чувственного восприятия и образного мышления средствами искусств. Созданный образ проходит через эмоциональную сферу личности, открывая новые возможности для ассоциативного перевода этого образа из одного вида искусств в другой, «устанавливая связи похожего и разграничивая различия». Комплексное воздействие искусств создает тот эмоционально-эстетический настрой, который способствует всестороннему и глубокому восприятию действительности личностью. В этой интеллектуальной деятельности высшего порядка совершается внутренняя работа личности над познанием мира и осознанием себя в мире, умением ладить с природой, людьми, с окружающей средой. «В психологическом плане, – утверждает Б.Г. Ананьев, – теснейшим образом связаны две тенденции: перевод всех образов любой модальности на зрительные схемы и развитие функции речи посредством абстрагирующей, обобщающей работы мысли» [10]. Следовательно, работа зрительной системы имеет первостепенное значение в формировании интеллектуальной деятельности человека. Учитывая феномен доминанты зрительной системы, которая «обладает способностью визуализировать любые чувственные сигналы, превращая незримое в зримое», изобразительная деятельность приобретает исключительное значение в развитии всех психофизиологических процессов человека, в том числе творческих.

Психологи отмечают, что все мыслительные процессы выходят на уровень образных представлений, имеющих художественную природу. Поэтому простейшие компоненты изобразительности: линия, цвет, форма, симметрия, ритм, композиционные законы сопряжены с интеллектуальным, духовным и культурным развитием личности. Чувствовать художественное пространство литературного текста, ощущать нюансы музыкального произведения, поэзии, архитектуры, живописи – означает владеть чувством композиции, ритма, цвета, чувством художественной формы, которые приобретаются в творческой деятельности. В этом смысле концепция полихудожественного подхода в развитии личности на основе взаимодействия и интеграции искусств раскрывает большие возможности педагогического воздействия. Интеграция в данном случае выступает как стратегия художественного мышления, как форма творческого решения поставленных задач и как форма мощнейшего интеллектуального развития личности.

Необходимо на всех этапах обучения широко использовать интегрированный подход на основе взаимодействия изучаемых дисциплин, интеграции знаний и художественной деятельности. Интегрированный подход желательно использовать практически для всех дисциплин, особенно в дошкольный период и в начале

ной школе. Учебный процесс должен выстраиваться с учетом новых методических приемов и технологий, современного содержания материала, измененных форм проведения занятий. Следует учитывать также региональный компонент образования, включающий социальную, природную, историческую, культурную среду, особенности инфраструктуры местности и сложившихся культурных традиций. Одним словом, те особенности, которые составляют местный колорит края, республики, города, области, что называются «малой родиной», где человек живет, обучается и достигает вершин своего личностного развития. Большое значение для формирования и развития творческой, социально ответственной личности имеют соответствующие структуры подготовки кадров, а также структуры системы переподготовки и повышения квалификации педагогов, руководителей образования.

Мы убеждены в том, что для каждого человека творческое развитие должно быть доступно на любом уровне возрастного этапа, но подчеркиваем важность обучения, воспитания и развития личности на основе искусств, начиная с раннего возраста. Личный творческий опыт человека, приобретенный в интегрированной художественной деятельности, будет условием развития его продуктивного мышления, воображения, обогащения интуиции и нравственного развития в будущем. В ходе нашей экспериментальной работы, которая длилась не один десяток лет, была разработана модель развития личности, предполагающая возрастную преемственность от дошкольного, школьного, дополнительного, среднего специального, высшего, послевузовского образования и повышения квалификации. В настоящее время она внедрена в практику многих школ Ленинградской области, в высшей школе и послевузовском образовании (Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина и Институт развития образования Ленинградской области). На основании многолетних научных исследований и экспериментальной работы в школах, колледжах и вузах нами была разработана и предложена авторская концепция высшего художественно-педагогического образования, на основе которой был создан факультет искусств в Ленинградском государственном университете имени А.С. Пушкина, объединяющий творческие специальности. В университете проводилась подготовка кадров в области изобразительного искусства, дизайна среды, дизайна одежды, музыкального образования, культурологии на основе широкой интегрированной деятельности и инновационных педагогических технологий формирования творческой личности, где научные основы интеграции успешно внедрялись в учебный процесс студентов и преподавателей. Педагогический процесс обучения и воспитания рассматривался как единая система творческого развития личности студентов и соответствующего процесса подготовки и переподготовки профессорско-преподавательского состава [11].

Духовная культура личности всегда являлась показателем уровня человеческих отношений, нравственно-эстетической и гражданской позиции. Она понимается как интегрированное свойство человека и проявляется в потребности жить, творчески созидая в соответствии с идеалами и «шкалой ценностей», принятых в обществе. На это были направлены усилия приоритетного национального проекта «Образование», активная реализация которого продолжается и сегодня. В настоящее время, наряду с техническим образованием, являющимся основой научно-технического прогресса, возрастает роль гуманитарного образования как сдерживающего фактора технократического мышления. Приходится констатировать, что культурологические подходы в образовании разработаны недостаточно. Искусство еще не стало мощным и активным фактором приобщения обучающихся к историческому и социально-культурному опыту человека, не стало значимым в учебно-воспитательном процессе, хотя именно искусство способно успешно и гармонично осуществлять воспитательную, познавательную, эстетическую, духовно-нравственную, коммуникативную и компенсаторную функции развития и обучения. В существующих исследованиях недостаточно полно освещены системные проблемы организации учебного процесса во всей структуре непрерывного образовательного пространства: дошкольного, школьного, дополнительного, среднего специального, вузовского и послевузовского образования, методы оценки эффективности данного подхода в целостной системе непрерывного образования и формирования творческой личности. Ряд проблем методологического, психолого-педагогических аспектов остаются нерешенными и требуют теоретико-методологического и методического обоснования. В исследованиях рассматриваются либо особенности полихудожественного подхода и использо-

вания этого метода на отдельных возрастных этапах обучения, либо иллюстративный характер применения искусств.

Другой важной проблемой является нахождение правильного соотношения в содержательной части программ обучения национальных, региональных элементов и артефактов по сравнению с сюжетами и предметами интернационального характера. Особенно важна роль применения в обучении и формировании творческой личности национальных архетипов культуры для дошкольного и младшего школьного возраста, когда дети чаще всего на невербальном уровне общения хорошо понимают особенности национальной культуры (мимику, жесты, обычаи, привычки, мелодику песен и речи, ритмику движения, национальные символы).

Рассматривая проблему творческого развития личности в любых государственных системах стран Содружества можно выделить следующие противоречия:

- между задачами и функциями в системе непрерывного обучения личности на протяжении всего образовательного пространства (дошкольном, школьном, дополнительном, среднем специальном, высшем, послевузовском образовании);
- целостным восприятием мира личностью и организацией обучения;
- несогласованностью компонентов обучающих программ по содержанию, тематике, методам преподавания с учетом возрастных и региональных особенностей;
- необходимостью повышения культурного уровня населения и существующей практикой его эстетического воспитания;
- существующей потребностью повышения профессиональной квалификации педагогического состава, включающей освоение подходов и механизмов формирования творческой личности.

В условиях формирования межгосударственной образовательной политики стран Содружества необходимы региональные научно-методические разработки, в содержании которых четко сформулированы концептуальные положения педагогических систем формирования и развития творческой личности, определены критерии творческого развития, задачи, формы и методы взаимодействия преподавателя с обучающимися в условиях интегрированной деятельности. В этом смысле ключевая позиция принадлежит институтам образования, воспитывающим личность, способную воспринимать непреходящие духовные ценности, принимать адекватные решения в целях сохранения социально-культурной стабильности, национальной самобытности, быть толерантной в диалоге культур многофакторного полиэтнического, поликонфессионального современного мира.

Идея полихудожественного обучения и развития личности на основе комплекса искусств, нашла много последователей и сторонников его распространения и внедрения не только в области искусства, но и других учебных дисциплинах: истории, литературы, химии, географии, математики, иностранных языков, в сфере общественных наук. Связано это с тем, что соприкосновение с художественной многообразной культурой, в том числе национальной, в творческой деятельности личности не только повышает качество восприятия и осмысления культурологического материала, но и формирует его мышление в единстве с экологическими, национальными и нравственными направлениями развития и воспитания.

Рассматриваемая проблема творческого развития личности особенно актуальна в настоящее время на фоне существующих глобализационных процессов в мировом сообществе, в период резкого обострения геополитической и социокультурной ситуации в мире. Кроме того, неоднозначные модернизационные процессы, происходящие в странах Содружества требуют серьезного осмысления взаимодействия человека с миром, с обществом, государством и формирования адекватных способов, механизмов, методик, моделей этого взаимодействия. Новая социально-экономическая ситуация, сложившаяся в мире, требует развития таких личностных качеств, которые помогли бы человеку жить в условиях современного общества, стать активным её членом, способным творчески преобразовывать действительность, используя в полной мере свои возможности. Научно-технический прогресс, ускоренный темп внедрения новых инновационных технологий, открытий и технических новшеств предъявляют повышенные требования к компетентности личности, участвующей в современном производстве, в научной, общественной, образовательной деятельности. При этом под компетентностью личности понимается способность личности оперативно принимать

адекватные решения в непредвидимых ситуациях. Развитие такой личности связано с рядом сложных, многофакторных процессов, таких как государственная образовательная политика,

цели государства, наличие эффективных инновационных педагогических учебно-методических комплексов и систем творческого развития личности.

#### Библиографический список

1. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. *Педагогическое наследие*. Составители В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. Москва: Педагогика, 1988.
2. *Воспитание к свободе*. Педагогика Р. Штайнера. Москва: Просвещение, 1993.
3. Юсов Б.П. *Проблемы комплексного подхода к изучению художественного творчества*. Москва: Просвещение, 1980.
4. Выготский Л.С. *Детская психология*. Москва: Просвещение, 1984.
5. Гегель Г. *Эстетика*. Москва: Высшая школа, 1986.
6. Назарова С.И. *Художественно-творческое развитие личности обучающихся: теория и методика: доп. проф. программа повышения квалификации с методическими рекомендациями*. Санкт-Петербург: СПб ИУО РАО, 2016.
7. Назарова С.И. *Формирование творческой личности в интегрированной художественной деятельности учащихся: монография*. Санкт-Петербург: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2007.
8. Бердяев Н.А. *О назначении человека*. Москва: Наука, 2005.
9. О Федеральной целевой программе развития образования на 2016 – 2020 годы. Постановление Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 г. № 497 Available at: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn>
10. Ананьев Б.Г. *Психология чувственного познания*. Москва: Наука, 1969.
11. Назарова С.И. *Критерии оценки профессиональной деятельности педагога как субъекта пространства образования взрослых стран Содружества*. Санкт-Петербург: СПб ИУО РАО, 2017.

#### References

1. Komenskij Ya.A., Lokk D., Russo Zh.-Zh., Pestalocci I.G. *Pedagogicheskoe nasledie*. Sostaviteli V.M. Klarin, A.N. Dzhurinskij. Moskva: Pedagogika, 1988.
2. *Vospitanie k svobode*. Pedagogika R. Shtajnera. Moskva: Prosveschenie, 1993.
3. Yusov B.P. *Problemy kompleksnogo podhoda k izucheniyu hudozhestvennogo tvorchestva*. Moskva: Prosveschenie, 1980.
4. Vygotskij L.S. *Detskaya psihologiya*. Moskva: Prosveschenie, 1984.
5. Gegel' G. *Estetika*. Moskva: Vysshaya shkola, 1986.
6. Nazarova S.I. *Hudozhestvenno-tvorcheskoe razvitiye lichnosti obuchayuschihsya: teoriya i metodika: dop. prof. programma povysheniya kvalifikacii s metodicheskimi rekomendaciyami*. Sankt-Peterburg: SPB IUO RAO, 2016.
7. Nazarova S.I. *Formirovanie tvorcheskoy lichnosti v integrirovannoy hudozhestvennoj deyatel'nosti uchashihsya: monografiya*. Sankt-Peterburg: LGU im. A.S. Pushkina, 2007.
8. Berdyayev N.A. *O naznachenii cheloveka*. Moskva: Nauka, 2005.
9. O Federal'noj celevoj programme razvitiya obrazovaniya na 2016 – 2020 gody. Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 23 maya 2015 g. № 497 Available at: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn>
10. Anan'ev B.G. *Psihologiya chuvstvennogo poznaniya*. Moskva: Nauka, 1969.
11. Nazarova S.I. *Kriterii ocenki professional'noj deyatel'nosti pedagoga kak sub'ekta prostranstva obrazovaniya vzroslykh stran Sodruzhestva*. Sankt-Peterburg: SPB IUO RAO, 2017.

Статья поступила в редакцию 28.09.17

УДК 378.046:005.591.6

**Nazarova Yu.N.**, Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Department of Information Systems and Technologies, Volgograd State Agrarian University (Volgograd, Russia), E-mail: [dagner@bk.ru](mailto:dagner@bk.ru)

**TECHNOLOGICAL ASPECTS OF INTERACTION BETWEEN A TEACHER AND STUDENT IN THE PROCESS OF EDUCATION.** The article describes the technological aspects of the interaction between a teacher and student in the process of education and the practical techniques that facilitate this process. Technologically well-built interaction between the teacher and students in the educational process develops initiative, adequate self-esteem, self-criticism, friendliness, etc. The problem improving vocational education in the direction of its humanization and meaning making is solved using the methods of pedagogical interaction, which can be used by the teacher. Professional knowledge of the teacher of methods of pedagogical interaction contains a number of essential elements, it is particularly important to be able to anticipate the pedagogical effect that is achieved in a given situation. This technique is described in the article.

**Key words:** pedagogical activity, pedagogical impact, methods of training and education, pedagogical situation, pedagogical task.

**Ю.Н. Назарова**, канд. экон. наук, доц. каф. информационных систем и технологий Волгоградский государственный аграрный университет, г. Волгоград, E-mail: [dagner@bk.ru](mailto:dagner@bk.ru)

## ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ

В статье дано описание технологических аспектов взаимодействия преподавателя и студента в процессе воспитания и выделены практические методики, облегчающие этот процесс. Технологически грамотно построенное взаимодействие преподавателя и студентов в образовательном процессе развивает: инициативность, адекватную самооценку, самокритичность, дружелюбие и т.д. Проблема совершенствования профессионального образования в направлении его гуманизации и смысловотворчества решается с помощью методов педагогического взаимодействия, которые могут быть использованы преподавателем. Профессиональное владение преподавателем методикой педагогического взаимодействия содержит ряд основных элементов, при этом особенно важно уметь предвидеть тот педагогический эффект, который достигается в той или иной ситуации. Данная методика описывается в статье.

**Ключевые слова:** педагогическая деятельность, педагогическое воздействие, методы обучения и воспитания, педагогическая ситуация, педагогическая задача.

Технологические аспекты взаимодействия преподавателя и студента рассматриваются педагогической психологией, где накоплен достаточно обширный опыт в области разработки теоретических положений об особенностях реализации личност-

но ориентированного подхода в педагогической деятельности и психологической практике (А.Г. Асмолов, А.В. Петровский, В.Я. Ляудис, Л.М. Митина и др.). Основные из них в обобщенном виде:

1. Задача педагогического воздействия заключается не в формировании личности и не в «преподавании», а в отказе от директивного отношения к студенту.

2. Человек как особая самоорганизующаяся система нуждается в помощи и поддержке, когда механизмы самоорганизации дают «сбой», когда разрушается сложная субъект-объектная действительность («мир человека»), когда необходимо создать условия для развития человека.

3. Человек – существо сверхадаптивной природы, способное отражать себя (свои возможности – задатки, способности, наклонности, интересы) в предметном мире, ставя себе новые цели и образуя собственные нормы, преобразуя мир.

4. Человек не формируется «по частям». Воздействовать надо не на психику, не на сознание (мышление), не на бессознательное (подсознательное, сверхсознательное). Развивается целостная система, потенциально способная к самоорганизации.

5. Взаимодействуют только тождественные (в чём-то одинаковые) противоположности. Преподавателю необходимо стать тождественным студенту, принять его таким, каков он есть [1].

Технологически грамотно построенное взаимодействие преподавателя и студентов в образовательном процессе развивает: инициативность, адекватную самооценку, самокритичность, дружелюбие и т. д. [2].

Проблема совершенствования профессионального образования в направлении его гуманизации и смысловторчества решается с помощью методов педагогического взаимодействия, которые могут быть использованы преподавателем [3].

Метод убеждения основан на психологической аксиоме: сознание человека развивается только в совместной деятельности с другими людьми. Метод убеждения – это путь воздействия на сознание, осуществляемый в различных формах: повествование, лекция, внушение, диалог и т. д. Реализация данного метода, с одной стороны, основывается на традиционной системе профессионального обучения – лекционно-семинарской. Но в условиях гуманизации системы образования актуализируются формы диалога, дискуссии, рефлексии [4].

Формированию единства профессионального мышления и профессионального поведения будущих специалистов способствует группа методов упражнения. В их основе – метод управления деятельностью при помощи разнообразных и повторяющихся дел, где каждый выполняет определенное задание.

Педагогическое требование, обеспечивающее стимулирование или торможение определенных профессиональных действий студента, его поступков путем проявления личного отношения преподавателя к студенту, предполагает постановку студента в ситуацию выполнения определенных действий. Использование данного метода предполагает продуманность, обоснованность и доступность для студентов предъявляемых преподавателем требований и/или представления развернутой программы деятельности [5].

Сложилось 2 основных вида педагогических требований в практике профессиональной подготовки, которые могут быть предъявлены в прямой и косвенной форме: непосредственные – когда они обращены к студентам, от которых преподаватель стремится получить определенные результаты и/или действия; опосредованные – когда преподаватель, предъявляя свои требования, добивается того, что эти требования студенты предъявляют друг к другу [6].

Прямые требования содержат четкое, конкретное указание и необходимо в тех случаях, когда преподаватель организует новую для студентов деятельность, одновременно формируя у них отношение к предстоящей деятельности, тем самым создавая условия для широкого применения косвенных требований.

В косвенных требованиях в качестве стимулов используется не столько содержание самих требований, сколько принимаются во внимание те чувства и переживания студентов, которые вызывает данная форма обращения к ним [7].

Существуют педагогические закономерности предъявления требования: оно должно быть доведено до логического конца; быть инструктивным, то есть однозначным, четким, ясным и конкретным; быть позитивным, то есть вызывать совершенно определенные действия, не запрещать, не тормозить, а нести

позитивную программу деятельности; быть доступным в данный момент времени для каждого студента.

Метод перспективы позволяет преподавателю последовательно направлять развитие студенческого коллектива путем выстраивания перспектив различного масштаба в определенную систему. Назначение метода перспективы заключается в том, чтобы превратить цель и задачи деятельности из внешнего стимула во внутренние побуждения студента.

Поощрение и наказание – это метод педагогического стимулирования, который, побуждая студентов к определенной деятельности, вместе с тем тормозит их нежелательные действия и поступки. Расширение прав и академических свобод студентов выступает как мера поощрения, а их ограничение – как наказание [8].

Профессиональное владение преподавателя методикой педагогического взаимодействия содержит ряд основных элементов, при этом особенно важно уметь предвидеть тот педагогический эффект, который достигается в той или иной ситуации [9].

От особенностей конкретной педагогической ситуации зависит эффективность использования выбранного преподавателем метода, его вида и формы.

#### *Алгоритм анализа педагогической ситуации*

Характеристика педагогической системы: назовите условия и обстоятельства, при которых происходит действие; дайте оценку уровня развития педагогической системы; каковы особенности учебно-воспитательного процесса в этой системе?

Выявление объектов и субъектов образовательного процесса: определите, какую позицию по отношению друг к другу занимают участники ситуации (объектную или субъектную); дайте их характеристику: индивидуальные и личностные особенности, цели, мотивы поведения в данной ситуации.

Характеристика взаимоотношений субъектов: определите стили отношений, руководства, общения преподавателя; дайте характеристику особенностей межличностных отношений в студенческой группе; оцените особенности взаимодействия преподавателя со студенческой группой.

Формулирование педагогических проблем и педагогических задач: сформулируйте цели профессиональной подготовки и воспитания в данной системе; определите проблему, возникшую в этой педагогической ситуации; конкретизируйте задачу, которую следует решить.

#### *Алгоритм решения педагогической задачи*

Выдвижение гипотезы: выбор направления действий преподавателя, видов деятельности, общих методов воспитания; прогнозирование их результативности; рассмотрение различных вариантов действий преподавателя.

Выбор оптимального варианта действий преподавателя: выбор методов педагогического воздействия; определение соответствующих методических приемов; выбор организационных форм; подбор приемов, способствующих решению задачи.

Детализация: продумывание оперативной структуры действий преподавателя.

Анализ предполагаемых результатов: характеристика изменений, которые должны произойти в педагогической системе благодаря решению задачи.

Выделим следующие практические рекомендации:

1. Предоставление студентам выбора учебной деятельности.
1. Совместное – преподавателя и студентов – принятие решений, связанных с определением объема и содержания учебной работы.
2. В качестве альтернативы механическому заучиванию учебного материала предлагается проблемный метод обучения. Он осуществляется посредством включения в исследование, ориентирующее на открытие.
3. Личностная значимость работы студента достигается путем имитации реальных жизненных ситуаций на занятии.
4. Широкое применение различных форм группового тренинга.
5. Оптимальные группы состоят из 7 – 10 человек.
6. Дифференциация программированного обучения для тех студентов, у которых недостаточно знаний или не хватает средств для решения конкретных задач [10].

Данные методики значительно облегчают процесс обучения.

#### Библиографический список

1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. *Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания*. Ростов-на-Дону, 2009.
2. Занина Л.В., Меньшикова Н.П. *Основы педагогического мастерства*. Серия «Учебники, учебные пособия». Ростов-на-Дону, 2013.

3. Назарова, Ю.Н. Проблемы использования традиционных и инновационных методов в обучении и воспитании студентов. *Воспитательный потенциал повышения качества высшего профессионального образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции*. Волгоград, 2015: 268 – 276.
4. Назарова Ю.Н., Руденко А.Ю. Инновационные технологии совершенствования методов обучения в современной образовательной деятельности. *Воспитательный потенциал повышения качества высшего профессионального образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции*. Волгоград, 2015: 276 – 282.
5. Фокин Ю.Г. *Психодидактика высшей школы*. Москва, 2010.
6. Реан А.А. *Психология и педагогика*. Санкт-Петербург, 2013.
7. Смирнов С.Д. *Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учебное пособие для студентов высших пед. учеб. заведений*. Москва, 2013.
8. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. *Педагогика: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений*. Москва, 2014.
9. Попков В.А. *Теория и практика высшего профессионального образования: учеб. пособие для системы дополнительного педагогического образования*. Москва, 2014.
10. *Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учебник для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений*. С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов. Москва, 2014.

## References

1. Bondarevskaya E.V., Kul'nevich S.V. *Pedagogika: lichnost' v gumanisticheskikh teoriyakh i sistemah vospitaniya*. Rostov-na-Donu, 2009.
2. Zanina L.V., Men'shikova N.P. *Osnovy pedagogicheskogo masterstva*. Seriya «Uchebniki, uchebnye posobiya». Rostov-na-Donu, 2013.
3. Nazarova, Yu.N. Problemy ispol'zovaniya tradicionnykh i innovacionnykh metodov v obuchenii i vospitanii studentov. *Vospitatel'nyj potencial povysheniya kachestva vysshego professional'nogo obrazovaniya: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Volgograd, 2015: 268 – 276.
4. Nazarova Yu.N., Rudenko A.Yu. Innovacionnye tehnologii sovershenstvovaniya metodov obucheniya v sovremennoj obrazovatel'noj deyatel'nosti. *Vospitatel'nyj potencial povysheniya kachestva vysshego professional'nogo obrazovaniya: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Volgograd, 2015: 276 – 282.
5. Fokin Yu.G. *Psihოდидაქტიკა ყველაზე მაღალი სკოლის*. Moskva, 2010.
6. Rean A.A. *Psixologiya i pedagogika*. Sankt-Peterburg, 2013.
7. Smirnov S.D. *Pedagogika i psixologiya vysshego obrazovaniya: ot deyatel'nosti k lichnosti: uchebnoe posobie dlya studentov vysshikh ped. ucheb. zavedenij*. Moskva, 2013.
8. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyonov E.N. *Pedagogika: uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij*. Moskva, 2014.
9. Popkov V.A. *Teoriya i praktika vysshego professional'nogo obrazovaniya: ucheb. posobie dlya sistemy dopolnitel'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. Moskva, 2014.
10. *Pedagogika: pedagogicheskie teorii, sistemy, tehnologii: uchebnik dlya stud. vyssh. i sred. ped. ucheb. zavedenij*. S.A. Smirnov, I.B. Kotova, E.N. Shiyonov. Moskva, 2014.

Статья поступила в редакцию 16.08.17

УДК 378

**Nekchvyadovich L.I.**, Doctor of Art Criticism, senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: [lar.nex@yandex.ru](mailto:lar.nex@yandex.ru)

**SPIRITUAL HERITAGE IN THE SYSTEM OF THE HIGHER EDUCATION IN RUSSIA.** Social partnership of Russian Orthodox Church and state educational institutions of the higher education is demanded today more than ever before, especially at development of valuable reference points. Experience of interaction of secular and church higher education as strategically significant direction of the development of spiritual and moral culture at the higher education school with reference to cooperation of the Altai State University and the Barnaul Theological Seminary is presented. The results in educational, scientific and cultural and educational activity are presented. The need of the federal and regional target support of the program of patriotic and spiritual and moral education of the citizen of Russia, relevance of completion of the lost budgetary places in the humanitarian directions of preparation at the higher school, need of the uniform information platform for promoting of traditional Christian moral values among youth and students is emphasized.

**Key words:** spiritual heritage, secular and church higher education, humanitarian knowledge, education.

**Л.И. Нехвядович**, д-р искусств., доц. ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный университет» г. Барнаул, E-mail: [lar.nex@yandex.ru](mailto:lar.nex@yandex.ru)

## ДУХОВНОЕ НАСЛЕДИЕ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ

Социальное партнерство Русской православной Церкви и государственных образовательных учреждений высшего образования востребовано сегодня, как никогда ранее, особенно при выработке ценностных ориентиров. В статье представлен опыт взаимодействия светского и церковного высшего образования как стратегически значимое направление развития духовно-нравственной культуры в высшей школе на примере сотрудничества Алтайского государственного университета и Барнаульской духовной семинарии. Представлены результаты в образовательной, научной и культурно-просветительской деятельности. Подчеркивается необходимость федеральной и региональной целевой поддержки программы патриотического и духовно-нравственного воспитания гражданина России, актуальность восполнения утраченных бюджетных мест по гуманитарным направлениям подготовки в высшей школе, потребность единой информационной платформы для популяризации традиционных христианских моральных ценностей среди молодежи и студентов.

**Ключевые слова:** духовное наследие, светское и церковное высшее образование, гуманитарное знание, просвещение.

Современная социокультурная ситуация побуждает общество к постоянному поиску гармоничных форм существования различных сфер человеческой деятельности. Информатизация, глобализация и другие процессы создают предпосылки для деформации сложившегося за многие годы традиционного уклада жизни человека. Вполне понятно, что процессы реформирования по этой причине стали неким перманентным признаком современной жизни и деятельности как государственных, так и многих частных структур. Однако процессы отладки политических, экономических, социальных механизмов, в условиях формирующегося постиндустриального общества, не должны исчер-

пывать весь спектр общественно-государственных интересов. Человеческая личность, жизнь каждого индивидуума не должна выходить за рамки мотиваций современных реформ. Ведь основа и главная цель любого общества – это создание условий для гармоничного развития личности, основанного не только на принципах обеспечения конституционных прав человека, но и формирования человеческого достоинства в широком смысле этого слова. Здесь сразу возникает вопрос, что относить к собственно человеческому достоинству, а что таковым не является. Эта проблема выходит за рамки заявленной темы, но она, на наш взгляд, требует нового философско-антропологического,

философско-мировоззренческого, психологического осмысления.

Роль системы высшего образования в формировании основ будущей национальной идеи переоценить не возможно. Именно система высшего образования, помимо подготовки специалистов по профилю, должна решать задачу формирования сложившихся веками в культуре российского менталитета положительных императивов в области духовно-нравственных ценностей. Последнее включает в себя такие категории как ценность и неповторимость человеческой жизни, ответственность за свободу выбора, любовь к Отечеству. В этом ключе важна опора на культурно-исторические традиции. Приходится констатировать тот факт, что в настоящее время единственным аутентичным носителем традиционной русской культуры осталась только Русская православная церковь в лице верующих и священнослужителей. Стоит также добавить, что немало верующих являются активными участниками общественных процессов, что говорит об их достаточно активной жизненной позиции. Можно назвать представителей политического, экономического, культурного истеблишмента, не притворно позиционирующих себя представителями православного мировоззрения.

Алтай – уникальный трансграничный регион, в котором Алтайский государственный университет имеет более чем двадцатилетний опыт сотрудничества с Барнаульской епархией Русской православной церкви по формированию патриотического и духовно-нравственного воспитания молодежи и студентов в духе традиционных христианских моральных ценностей. В 2006 году после преобразования Барнаульского духовного училища в семинарию сотрудничество с университетом расширилось и реализуется на основе синтеза двух типов знания – научного и мировоззренческого и, соответственно, двух типов познания – пути разума и пути веры.

Взаимодействие в сфере образования началось в 1996 году, когда в Алтайский государственный университет был осуществлен один из первых в России набор на специальность «Теология». В числе преподавателей были, как того требовал государственный образовательный стандарт представители духовенства, имевших достаточный образовательный ценз. На базе кафедры осуществлялась не только образовательная, но и научная деятельность, проводились масштабные научно-практические конференции. В частности, в 1999 году, одна из конференций была посвящена юбилею Алтайской духовной миссии. В ней приняли участие светские и церковные историки со всей Сибири. Конференция дала толчок активному изучению темы христианизации народов Сибири в различных аспектах и на различных уровнях от школьных докладов до кандидатских и докторских диссертаций. За годы активной работы кафедра теологии выпустила специалистов, работающих по специальности не только в государственных, но и церковных структурах. Последнее также очень важно, поскольку священнослужитель, получивший университетское образование и работающий с общинами верующих, сможет внести значительный вклад в духовно-нравственное просвещение доступной ему части общества в виде пастыри.

Изменение принципов государственного субсидирования высшего образования привело к тому, что набор на специальность «Теология» из-за отсутствия бюджетных мест приостановлен. Нельзя не отметить в целом «сужение образовательного поля» в сфере гуманитарного знания в высшей школе. Сокращение контрольных цифр приема на направления «Филология», «История», «Культурология», «Искусствоведение», «Религиоведение» уже сегодня актуализирует проблему кадров, готовых и способных реализовывать задачи государственной политики духовно-нравственного развития гражданина России. Отметим, что компетенции, формируемые при освоении образовательных программ подготовки кадров высшей квалификации (магистратура, аспирантура) не предусматривают освоение знаний, направленных на углубленное изучение русской истории, русского языка и русской культуры – составляющих духовно-нравственной культуры в высшей школе.

Показателен опыт научно-педагогических школ Алтайского государственного университета по проведению фундаментальных исследований в сфере гуманитарного знания, культуры и искусства, также дополнительное образование и внеучебные формы сотрудничества. Особую роль в этом процессе играют исторический факультет, факультет массовых коммуникаций, филологии и политологии, юридический факультет, факультет искусств, центр культуры и просвещения, научная библиотека. Содержание совместных проектов классического вуза и духов-

ной семинарии регулярно становится предметом публичных обсуждений. Только за последние три года было проведено одиннадцать научных конференций, семинаров, круглых столов и других общественных мероприятий.

Так, благодаря совместной работе классического вуза с семинарией университетские площадки Алтая становились региональными центрами Всероссийского празднования 700-летия со дня рождения преподобного Сергия Радонежского (в 2014 г.), 1000-летия преставления святого равноапостольного князя Владимира (в 2015 г.), 1000-летия русского присутствия на Святой Горе Афон (в 2016 г.). Общим значимым результатом стало ежегодное совместное проведение Дней славянской письменности и культуры, Рождественских и Кирилло-Мефодиевских чтений. При этом классический вуз становится местом проведения основного пленарного заседания Чтений. В рамках проведения научно-практической конференции молодых ученых «Молодёжь – Барнаулу» Барнаульская духовная семинария выступает организатором работы секции «Православная и духовная культура России», в которой принимают участие не только студенты, но и школьники Алтайского края.

Ежегодно на базе научной библиотеки Алтайского государственного университета проходит мероприятие, посвященное Дням Православной книги на Алтае. Это мероприятие готовится коллективами факультета массовых коммуникаций, филологии и политологии и Барнаульской духовной семинарии. Таким образом, студенты получают возможность постоянного знакомства, как с шедеврами древнерусской письменности, так и новыми произведениями современных православных писателей. Это позволяет расширить представления будущих филологов, журналистов, культурологов и искусствоведов о традиционной русской письменной культуре.

Интересен опыт православных викторин на китайском языке, которые ежегодно проводит для студентов из Китайской Народной Республики Барнаульская духовная семинария. Эта работа способствует культурной адаптации иностранных студентов, их лучшему пониманию русской культуры. Яркими примерами приобщения зарубежных школьников к художественному наследию России стал и международный творческий конкурс «Иллюстрируем стихи и сказки А.С. Пушкина», международная олимпиада по русскому языку «Удивительный мир славянского слова». Отметим, что данные проекты реализуются в рамках федеральной целевой программы «Русский язык» [1]. На наш взгляд, назрела острая необходимость государственной поддержки в формате федеральных целевых программ по патриотическому и духовно-нравственному воспитанию.

Расширение взаимодействия светского и духовного образования в высшей школе связано и с тематикой проводимых научных исследований. В число приоритетных направлений исторического факультета входит история православных приходов Алтая, Алтайской духовной миссии, генеалогия населения, в том числе священнослужителей. В настоящее время совместно с Барнаульской духовной семинарией ведется подготовка к археологическим раскопкам на месте разрушенного Градо-Барнаульского кафедрального собора с целью поиска фундаментов. Результаты данной работы должны помочь ответить на вопрос о возможности восстановления главного архитектурного сооружения исторической части города Барнаула на первоначальном месте.

Факультет искусств Алтайского государственного университета стал крупным научно-образовательным центром по изучению религиозной культуры и искусства в Сибири [2]. За последние десять лет в диссертационном совете Д212.005.09 защищены кандидатские и докторские диссертации на темы миссионерской и сельской церковной архитектуры юга Западной Сибири, реконструкции иконостасов утраченных храмов Барнаула. В настоящее время аспиранты под руководством профессоров факультета искусств классического вуза и Барнаульской духовной семинарии исследуют такие малоизученные формы христианского искусства как колокола Сибири, синтез искусств в литургическом пространстве храма, книжные миниатюры рукописных памятников старообрядчества, византийское наследие в современном храмоводстве Сибири [3].

С 2015 года по настоящее время Алтайский государственный университет и Барнаульская духовная семинария реализуют молодежные программы в целях противодействия распространению в молодежной среде религиозного экстремизма, этнокультурной нетерпимости, в том числе, образовательные и просветительские программы, публикации в средствах массо-

вой информации. Студенты университета и семинарии активно участвуют в дискуссиях: «Работа с иностранными студентами и абитуриентами по профилактике экстремистской деятельности и ксенофобии среди студентов-иностранцев», «Государство, Русская Православная Церковь и общество против наркоагрессии», «Перекресток судьбы. Православие: свобода выбора?». В результате обсуждения проблем, участники дискуссии пришли к соглашению о включении в учебный план подготовки юристов и церковнослужителей спецкурса «Государственное законодательство о религии». Важно отметить, что в регионе с момента введения курса «Основы религиозных культур и светской этики» в учебные планы школ именно Алтайский государственный университет выступил площадкой для проведения курсов повышения квалификации по программе «Формирование готовности школьного учителя к преподаванию курса «Основы религиозных культур и светской этики».

Как показывает опыт взаимодействия, эффективной формой сотрудничества являются культурно-просветительские проекты [4]. Это определяется современной концертной и выставочной инфраструктурой университета, а также высоким художественным уровнем экспозиций выставок, музыкальных концертов, театральных постановок, творческих встреч. Участие известных музыкантов, писателей, актеров, профессиональная режиссура и широкий круг тематики обеспечили мероприятиям популярность в светской и в церковной среде.

Так, начиная с 2011 года факультет искусств совместно с Барнаульской Епархией в художественной галерее «Универсум» классического университета организует региональную выставку художественного творчества «Мы славим Светлый праздник

Рождества». Цель выставки не только формирование у учащихся школ, гимназий, лицеев интереса к истокам традиционной православной культуры, но и поддержка института семьи как духовно-нравственной основы общества, поскольку по условиям конкурса жюри особо отмечают семейные работы, выполненные представителями разных поколений. Эта идея находит продолжение и в тематических музыкальных концертах, организуемых Центром культуры и просвещения АГУ «Музыкальные династии Барнаула», «Музыкальные уроки для школьников». Среди тематических циклов, особое место занимают программы, посвященные русской духовной музыке. Произведения звучат в исполнении Академической молодежной хоровой капеллы Алтайского государственного университета, хора Барнаульской духовной семинарии, Университетского филармонического оркестра русских народных инструментов, камерных струнных оркестров и приглашенных солистов из ведущих концертных организаций Сибири.

Таким образом, модель взаимодействия высшего светского и высшего духовного образовательного учреждения, выработанная в течение двадцати лет сотрудничества Алтайского государственного университета и Барнаульской духовной семинарии, охватывает обширный спектр деятельности. Это свидетельствует об инвариантности основ духовно-нравственного воспитания, базирующихся на традиционной русской культуре, живым носителем которой является Русская православная церковь. Сотрудничество классического университета и семинарии имеет большие перспективы к расширению во всех актуальных направлениях образовательной, научно-исследовательской, патриотической, и просветительской деятельности.

#### Библиографический список

1. Землюков С.В., Мансков С.А., Нехвядович Л.И. Использование культурного наследия для изучения русского языка в России и в странах азиатского региона. *Высшее образование в России*. 2016; 7: 161 – 167.
2. Nekhyadovich, L.I., Chernyaeva, I.V. Experience and perspectives of art history development in educational space of siberia at the turn of XX – XXI centuries. *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016; T. 11; № 7: 1501 – 1507.
3. Степанская Т.М., Нехвядович Л.И. Усанова А.Л. Гуманитарное знание – основа университетского образования. Барнаул, 2015: 55 – 56.
4. Stepankaya T.M., Chernyaeva I.V., Naumova V.I. Humanites – the basis of universiti education. *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016; T. 11; № 15: 8718 – 8725.

#### References

1. Zemlyukov S.V., Manskov S.A., Nekhyadovich L.I. Ispol'zovanie kul'turnogo naslediya dlya izucheniya russkogo yazyka v Rossii i v stranah aziatskogo regiona. *Vyshee obrazovanie v Rossii*. 2016; 7: 161 – 167.
2. Nekhyadovich, L.I., Chernyaeva, I.V. Experience and perspectives of art history development in educational space of siberia at the turn of XX – XXI centuries. *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016; T. 11; № 7: 1501 – 1507.
3. Stepankaya T.M., Nekhyadovich L.I. Usanova A.L. *Gumanitarnoe znanie – osnova universitetskogo obrazovaniya*. Barnaul, 2015: 55 – 56.
4. Stepankaya T.M., Chernyaeva I.V., Naumova V.I. Humanites – the basis of universiti education. *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016; T. 11; № 15: 8718 – 8725.

Статья поступила в редакцию 29.09.17

УДК 378

**Nurmamedova N.H.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Informatics and Information Technologies, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: nanish14@yandex.ru

**Magomedova Z.Z.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social Psychology and Preschool Defectology, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: nanish14@yandex.ru

**PRACTICES FOR FORMING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE BACHELORS IN CONDITIONS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY.** In the article the practice of forming the competencies of future bachelors in conditions of a teachers' training university is studied. The following pedagogical conditions that would maximize the formation of professional competence of future teachers are identified: a systematic approach to the scientific and methodological support of the educational process, the organization of the process of mastering professionally important knowledge, skills and skills, norms and values, personal relationships, experience of independent activity, taking into account the individual characteristics of students, creation of conditions for educational activity through the organization of the subject environment.

**Key words:** competence, competence, vocational training, system approach.

**Н.Х. Нурмагомедова**, канд. пед. наук, доц. каф. информатики и информационных технологий ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: nanish14@yandex.ru

**З.З. Магомедова**, канд. пед. наук, доц. каф. социальной психологии и дошкольной дефектологии, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: nanish14@yandex.ru

## ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ В УСЛОВИЯХ ПЕДВУЗА

В статье освещена практика формирования компетенций будущих бакалавров в условиях педвуза, выделены педагогические условия, которые максимально способствовали бы формированию профессиональной компетентности будущих педагогов, такие как системный подход к научно-методическому обеспечению учебно-воспитательного процесса, организация

процесса усвоения профессионально важных знаний, умений и навыков, норм и ценностей, личностного отношения, опыта самостоятельной деятельности с учётом индивидуальных особенностей студентов, создание условий учебной деятельности через организацию предметной среды.

**Ключевые слова:** компетентность, компетенция, профессиональное обучение, системный подход.

В настоящее время в соответствии с социальными требованиями одной из приоритетных тенденций совершенствования профессионального образования становится компетентностная ориентация, то есть ориентация на приобретение будущими специалистами определенного уровня профессиональной компетентности в процессе обучения.

Компетентностный подход рассматривается как одно из наиболее важных концептуальных положений обновления содержания образования. Он предусматривает переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с трансляции знаний на создание условий для овладения студентами комплексом компетенций, которые определяют интеллектуальный и трудовой потенциал, способности выпускника. Сейчас нужна не просто квалификация как умение выполнять операции, но и компетентность как набор профессиональных и личностных качеств. В соответствии с этим рассматривается качество профессионального образования. Поэтому актуальность приобретает проблема анализа практики формирования компетенций будущего педагога профессионального обучения.

Сейчас идея компетентностного подхода к профессиональной подготовке специалиста вызывает острую дискуссию среди ученых и педагогов не только в отношении данного подхода в современной образовательной концепции, но и вокруг понятий «компетенция» и «компетентность». Поскольку понятие «компетентность» достаточно многогранно, его определение и трактовка постоянно является предметом дискуссий, причиной которых является тот факт, что эти термины пришли в отечественную педагогику в процессе анализа основных тенденций развития современной зарубежной педагогической науки.

Значение терминов «компетенция» и «компетентность» не перекрывают друг друга, поскольку компетентность следует понимать как интегральную характеристику, которая состоит из многих компетенций. Специалист, обладающий рядом профессиональных, специальных, социальных, личностных и др. компетенций может быть назван компетентным в той или иной области деятельности.

Важным в учебном процессе является именно формирование компетенций. Давайте же проанализируем ключевые моменты формирования компетенций будущего педагога.

Целью формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров в условиях педвуза является обеспечение надлежащей профессиональной подготовки выпускника и его конкурентоспособности на рынке образовательных услуг.

Согласно цели конкретизированы основные задачи формирования компетентности будущего специалиста образования: обеспечить овладение технологиями самоорганизации и самоактуализации; создать условия для становления профессиональной культуры будущего специалиста; активизировать формирование ключевых компетенций будущего педагога; формировать профессиональную мобильность; организовывать методическую, дидактическую поддержку; формировать социальную активность на основе личностных качества и социальных умений личности.

Основными компетенциями будущего педагога являются: познавательно-интеллектуальная, диагностическая, прогностическая, организаторская, информационная, стимулирующая, оценочно-контрольная и аналитическая компетенции.

Изучив научную литературу, мы пришли к выводу, что формирование профессиональной компетентности бакалавров в условиях педвуза базируется на использовании системного, межкультурного, деятельностного, акмеологического, личностно-развивающего подходов. Из всех перечисленных, по нашему мнению, доминирующим является системный подход. Применение системного подхода предполагает взаимосвязь и взаимодействие наиболее влиятельных элементов профессиональной подготовки будущих специалистов.

По нашему мнению, процесс формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров включает комплексное использование и других научно-обоснованных подходов. Так, межкультурный подход осуществляется включением в профессиональную подготовку будущих бакалавров элементов,

которые способствуют повышению общей культуры, развития профессиональной культуры.

Деятельностный подход в практике формирования компетенций педагога профессионального обучения предусматривает привлечение студентов к практике развития профессиональной компетентности в течение их профессиональной подготовки.

Акмеологический подход характеризует направление развития студентов на достижение максимальной личностной и профессиональной самореализации во время обучения в ВУЗе, готовности к нововведениям.

Личностно-развивающий подход обеспечивает учет индивидуальных особенностей студентов, их устремлений, жизненных ценностей, индивидуальных учебных достижений.

В целом, формирование профессиональной компетентности будущего специалиста осуществляется через содержание образования, что включает в себя не только перечень учебных предметов, но и профессиональные навыки и умения, которые формируются в процессе овладения предметом, а также средствами активной позиции студента в социальной, политической и культурной жизни педвуза. Все это в комплексе формирует и развивает личность будущего педагога, его способность к саморазвитию и самосовершенствованию, что даст возможность обеспечивать ему эффективное функционирование как субъекта-профессионала в системе «человек-человек». Раскрывая отдельные аспекты процесса формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров, следует определить перечень педагогических условий, которые бы позволяли эффективно решать поставленную цель с учетом специфики и особенностей будущей профессиональной деятельности. Анализ научных источников свидетельствует о том, что под «условием» понимают «необходимое обстоятельство, которое делает возможным осуществление, создание чего-либо или способствует этому» [1]. Нами предпринята попытка выделить следующие педагогические условия, которые бы максимально способствовали формированию профессиональной компетентности будущих бакалавров. Итак, к основным педагогическим условиям процесса формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров в условиях педвуза можно отнести:

1. Системный подход к научно-методическому обеспечению учебно-воспитательного процесса, отражающий сущность профессиональной компетентности.

2. Организация процесса усвоения профессионально важных знаний, умений и навыков, норм и ценностей, личностного отношения, опыта самостоятельной деятельности с учетом индивидуальных особенностей студентов.

3. Создание условий учебной деятельности через организацию предметной среды. Считаем, что совокупность именно этих педагогических и психологических принципов и условий в учебно-воспитательном процессе педвуза способствует формированию профессиональной компетентности будущих бакалавров [2].

Процесс формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров в условиях педвуза предполагает использование таких форм организации обучения: лекционных, семинарских, практических, индивидуальных занятий, а также самостоятельной работы студентов; пропедевтической и педагогической практик; предметных олимпиад, научно-практических конференций, встреч с ведущими педагогами и мастерами прикладного творчества.

Подытоживая, подчеркнем, что исследования вопроса формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров в условиях педвуза, позволяет утверждать, что формирование компетенций является целью профессиональной подготовки специалистов, ведь оно содержит требования в отношении знаний, умений, навыков, норм и ценностей [3]. Формирование профессиональной компетентности будущих бакалавров целесообразно осуществлять на основе общих положений системного подхода и использовании других научно обоснованных подходов, в частности: межкультурного, деятельностного, акмеологического, личностно-развивающего.

## Библиографический список

1. Филатова Л.О. Компетентностный подход к построению содержания обучения как фактор развития преемственности школьного и вузовского образования. *Дополнительное образование*. 2005; 7: 9 – 11.
2. Шишов С.Е., Кальней В.А. *Школа: Мониторинг качества образования*. Москва, 2010: 73 – 74.
3. Хасбулатова З.И., Исакиева З.С. Роль семьи в процессе духовно-нравственного воспитания и передачи культурных традиций молодежи. *История науки и техники*. 2012; 7: 186 – 190.

## References

1. Filatova L.O. Kompetentnostnyj podhod k postroeniyu soderzhaniya obucheniya kak faktor razvitiya preemstvennosti shkol'nogo i vuzovskogo obrazovaniya. *Dopolnitel'noe obrazovanie*. 2005; 7: 9 – 11.
2. Shishov S.E., Kal'nej V.A. *Shkola: Monitoring kachestva obrazovaniya*. Moskva, 2010: 73 – 74.
3. Hasbulatova Z.I., Isakieva Z.S. Rol' sem'i v processe duhovno-nravstvennogo vospitaniya i peredachi kul'turnyh tradicij molodezhi. *Istoriya nauki i tehniki*. 2012; 7: 186 – 190.

Статья поступила в редакцию 15.09.17

УДК 7.011

**Wang Bo** (China), postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia),  
E-mail: 1617465160@qq.com

**DEVELOPMENT OF THE DANCING CULTURE OF RUSSIA.** The article gives a historical analysis of the development of Russian dance culture. Considering the history of Russia, the author shows the main milestones of the development of dance culture. The greatest attention is paid to the era of Peter I, who introduced foreign dances, often violently, under penalty of punishment. Attitude towards dances under Peter I was a serious "state" affair. The inability to dance was considered a bad form, because boyars were prescribed from abroad dance teachers or dance masters. Legislation established the rules of conduct, the manner of communicating with the ladies in dance and even in a bow. Dances in the XIXth are characterized by a romantic impetuosity, gravitation of the soul's bondage, aspiration to higher ideals, characteristic for the mood of the people. In the twentieth century, with the return of the Olympic Games, the integration of sport and dance takes place, the dynamism and emotionality of the dances grow, for example, foxtrot, tango, twist, rock and roll. Analysis of literary sources allowed the author to reveal the following stages in the development of Russia's dance culture: the dance culture of Ancient Rus (VI-XI centuries), the dance culture of the 17th-early 20th centuries, the dance culture of the Soviet era (1920s-1990s) modern dance culture (late XX – early XXI century).

**Key words:** dance, dance culture, development of dance culture.

**Ван Бо**, магистрант 2 курса Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена,  
г. Санкт-Петербург, E-mail: 1617465160@qq.com

## РАЗВИТИЕ ТАНЦЕВАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ РОССИИ

В статье даётся исторический анализ развития танцевальной культуры России. Рассматривая историю России, автор показывает основные вехи развития танцевальной культуры. Наибольшее внимание уделяется эпохе Петра I, который ввёл в обиход иностранные танцы, часто насильственно, под страхом наказания. Отношение к танцам при Петре I было серьёзным «государственным» делом. Неумение танцевать считалось плохим тоном, потому бояре выписывали из-за границы учителей танцев или танцмейстеров. Законодательно устанавливались правила поведения, манеры общения с дамами в танце и даже в поклоне. Танцы в XIX характеризуются романтической порывистостью, тяготением душевной неволей, устремлением к более высоким идеалам, характерным для настроения народа. В XX веке с возвращением Олимпийских игр происходит интеграция спорта и танца, растёт динамичность и эмоциональность танцев, например, фокстрот, танго, твист, рок-н-ролл. Анализ литературных источников позволил автору выявить следующие этапы развития танцевальной культуры России: танцевальная культура Древней Руси (VI – XI века), танцевальная культура XVII – начала XX веков, танцевальная культура Советской эпохи (1920-е – 1990-е гг. XX века) и современная танцевальная культура (конец XX – начало XXI века).

**Ключевые слова:** танец, танцевальная культура, развитие танцевальной культуры.

Впервые термин «танец» пришел от поляков, которые приехали в Москву с Дмитрием Самозванцем в Смутное время. До этого времени танцев на Руси не было, однако девушки водили хороводы, а также практиковались народные пляски, к которым было настороженное отношение. Пляски вместе со «Скоморошными забавами» слыли «бесовскими играми» или «душепагубным изобретением дьявола».

Михаил Федорович Романов для царской потехи приглашал немцев и поляков для увеселений, в том числе и танцоров. Например, в Кремле, в комедийной палате, в 1673 году давали пьесу с пениями и танцами «Орфей», в конце главный герой восхвалял царя и танцевал с пирамидами. Со временем любовь к танцеванию проявилась не только при дворе, знатные московские люди также устраивали танцы в своих домашних театрах (князя Долгорукий и Голицын, боярин Морозов и другие). Сменивший своего отца Алексея Михайловича молодой царь Федор не очень любил развлечения. Любовь к танцам питала правительница Софья, собиравшая у себя в хоромах молодых женщин и «устроивала веселые пляски».

Однако при Петре I русские пляски постепенно ушли из придворного быта, как отмечают историки, это произошло из-за замены на короткие камзолы длинных мужских костюмов. Петром I вскоре были введены танцы иноземные. По его указу всем российским девушкам и молодым людям было приказано танцевать

под страхом наказания. Дамы и кавалеры должны были обучаться у шведских офицеров иноземным танцам: менуэт, полонез и контрданс. Царственные особы – Петр, Екатерина, его супруга, и Елизавета, его дочь, принимали активное участие в этих танцах, довольно грациозно танцуя, как указывали их современники. Отношение к танцам при Петре I было серьёзным, почти «государственным» делом.

В то время в России на первый взгляд «безобидные» танцы, превращались «в своеобразное орудие социальной борьбы с реакционным боярством». Имели место и быстрые танцы, носившие импровизационный характер. Считалось позорным неумение танцевать, потому бояре выписывали из-за границы учителей танцев или танцмейстеров. Законодательно устанавливались правила поведения, манеры общения с дамами в танце и даже в поклоне. И даже сам царь Петр любил изменять правила, менять фигуры, потешаясь над тем, кто не умел танцевать.

Одним из факторов, которые характеризовали в то время отношение к танцу, являлось то, что исполнение танцевальных движений уже не обуславливались ритуалом или игрой, естественной человеческой телесностью, потому у людей старшего поколения начинает возникать некое чувство протеста против навязываемых извне танцам.

Петр I ввел в обиход балы, что вызывало недовольство людей старшего возраста, но они же вызывали огромную радость

и энтузиазм у молодых людей. Сложившийся в допетровскую эпоху русский быт был тоскливым: основное занятие – поход в церковь, а затем скучное времяпровождение в избе. Публичные развлечения осуждались и редко практиковались (свадьбы отличались особым весельем). Интересно, что в России так и не родились танцы в паре, что многие историки объясняют православной верой, которая предъявляла строгие нравственные требования к человеку, а потому чувственная телесность в явной, открытой форме была невозможной.

Таким образом, Петровские реформы сделали быт людей более гармоничным, не было необходимости скрывать желания развлекаться, данное желание у обеспеченных людей становится в эту эпоху естественным и не осуждалось. Наиболее уважаемыми танцами на балах считались менуэт, павана, куранта и другие. Но сам Петр I считал весьма скучными и сочинил более оживленный танец, впоследствии, во времена Анны Иоанновны, в моду вошли русские танцы: «бычок» или «камаринская».

XIX век предоставил человеку большую свободу в выборе своего жизненного пути, и даже на чисто духовном уровне. Церковная догма в это время начала постепенно угасать. Светская жизнь стала столь популярной, что вытеснила церковную настолько, что о Боге стали вспоминать только по воскресеньям. Танцы этой эпохи характеризуются романтической порывистостью, тяготением душевной неволей, устремлением к более высоким идеалам, характерным для настроения народа. Главенствующим становится вальс как способ раскрепощения от условностей, церковной догмы.

В это время наблюдается постепенное угасание танцевальной салонной школы: считавшиеся обязательными в XVIII веке легкие прыжки заменяются обычными шагами. В Петербурге балы проводили в Зимнем Дворце или в Аничковом дворце, они пользовались бешеной популярностью у знати. На балах появилась фигура танцевального распорядителя, который следит за последовательностью танцев в проведении бала: открывали бал вальсом, первый тур вальса предоставлялся самым почетным лицам из числа приглашенных. Не обходился бал и без мазурки, и, конечно же, полонеза, менуэта. Нельзя не указать, что в то время появился еще один зажигательный танец – полька, успех польки затмевал популярность все остальные. Завершался бал обычно танцем-игрой котильоном, считавшийся прощальным танцем всех участников бала.

В начале XX века в России насчитывалось уже семнадцать танцев: знать обожала танцевать польку, венгерку, миньон, фанданго, фигурный вальс, мазурку и многие другие. К этому времени в танцевальной культуре многое изменяется, изменения произошли в качестве танцевального исполнения, изменилась основа, развитие мирового хореографического искусства пошло по другому пути. В XX веке возвратились Олимпийские игры, в итоге происходит интеграция спорта и танца, растет динамичность и эмоциональность танцев, например, фокстрот, танго, твист, рок-н-ролл.

После того как из обихода исчезли балы, их функции заменили рестораны, которые совместили и кухню, и танец, и часто театр, что оказало огромное влияние на хореографическую культуру начала XX века. Французские рестораны, например, гремели своими кабаре. Танцевальную культуру того времени характеризовали поиск стиля, т. к. всё старое разрушалось, а но-

вое кажется туманным и неясным, своеобразным мостом между миром обыденного и миром фантазии. В начале XX века происходит перелом в мировой политике, что повлекло революцию творческой жизни данного периода. Революцию в танцевальной культуре того периода внес танец танго, который представлял собой и балльный, и салонный танец. Исполнитель этого танца напоминает «туго натянутую тетиву, со стабильной мимикой, максимальной неподвижностью тела». В этом искусствоведы видят основные отличия танца танго от своих предшественников, где неизменно присутствовали прыжки, подпрыгивания, что выводит тело из его сдержанного состояния. Танго характеризуется ритмизованным ходом, что является причиной бешеной популярности данного танца. Таким образом, танец танго явился критерием стиля всей хореографической культуры в первой половине XX века.

Многие культурологи отмечают XX век неоднозначным и парадоксальным в истории России, как и в истории российской культуры. Эта неоднозначность и парадоксальность коснулись и танцевальной культуры. Отмечают несколько периодов или эпох в развитии танцевальной культуры в XX веке: «эпоха танцплощадок» (30 – 60 годы), «эпоха дискотек» (середина 60 – 90 годы). Шестидесятые многими отмечаются переломными годами в развитии танцевальной культуры в России.

События конца XX – начало XXI веков предоставили человеку большую свободу волеизлияния, поведения, а также вариантов проведения досуга – ресторан или кафе, творческие судии и кружки, спортивные секции, караоке, боулинг, даже экстремальные развлечения. В этом списке хореография занимает достойное место, многие люди стали заниматься различными танцами: от традиционных народных и балльных, до специфических танцев модных молодежных субкультур. Благодаря своей популярности танец был и остается в русле модных трендов, выбор танца зависит от вкусов и предпочтений человека. Мы можем увидеть в танцевальной студии или на танцевальном вечере рядом с молодежью людей среднего и даже зрелого возраста, чувствующих себя свободно и раскованно. Отдельные авторы отмечают, что массовый характер танцевальной культуры вызвал отрыв молодежной танцевальной культуры от культурной национальной идентичности. Отмечается также полифункциональность хореографической культуры, танец стал выступать способом проведения досуга, релаксации, средством коммуникации между людьми, средством реабилитации для людей с ограниченными возможностями здоровья и т. д.

Немаловажную роль танец играет в воспитательном процессе школьников в связи с появлением в учебном плане школьников часов дополнительного образования [1]. Для обеспечения дополнительного образования необходимы подготовленные кадры, в связи с этим в учебном плане хореографических отделений художественных вузов появились такие современные танцы, как хип-хоп, брейк-данс и т. д., которые часто выбирают школьники для дополнительных занятий.

Таким образом, анализ литературных источников [2; 3] позволил нам выявить следующие этапы развития танцевальной культуры России: от танцевальной культуры Древней Руси (VI – XI века), танцевальной культуры XVII – начала XX веков, танцевальной культуры Советской эпохи (1920-е – 1990-е гг. XX века) до современной танцевальной культуры (конец XX – начало XXI века).

#### Библиографический список

1. Брусницына А.Н. *Воспитание танцевальной культуры школьников в хореографических коллективах учреждений дополнительного образования детей: личностно-деятельностный подход*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2008.
2. *Хореография*. Советский энциклопедический словарь. Главный редактор А.М. Прохоров. 4-е изд. Москва: Советская энциклопедия, 1986.
3. Толстых И.Н., Гришук Г.Н. *Культура танца*. Available at: [http://abc.vvsu.ru/Books/pr\\_kultura\\_tanca/](http://abc.vvsu.ru/Books/pr_kultura_tanca/)
4. Морица Л.П. *Танец в системе массовой культуры*. Российская массовая культура конца XX века: материалы круглого стола. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество, 2001.

#### References

1. Brusnitsyna A.N. *Vospitanie tanceval'noj kul'tury shkol'nikov v horeograficheskikh kolektivah uchrezhdenij dopolnitel'nogo obrazovaniya detej: lichnostno-deyatelnostnyj podhod*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2008.
2. *Horeografiya*. Sovetskij 'enciklopedicheskij slovar'. Glavnyj redaktor A.M. Prohorov. 4-e izd. Moskva: Sovetskaya 'enciklopediya, 1986.
3. Tolstyh I.N., Grishuk G.N. *Kul'tura tanca*. Available at: [http://abc.vvsu.ru/Books/pr\\_kultura\\_tanca/](http://abc.vvsu.ru/Books/pr_kultura_tanca/)
4. Morina L.P. *Tanec v sisteme massovoj kul'tury*. Rossijskaya massovaya kul'tura konca XX veka: materialy kruglogo stola. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskoe filosofskoe obschestvo, 2001.

Статья поступила в редакцию 01.10.17

УДК 374

**Wei Li Li (China)**, 1st year graduate student, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia),  
E-mail: 9062767213@qq.com

**FORMATION OF PATRIOTISM IN SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF CHOREOGRAPHIC ART IN CHINA.** The theoretical and historical analysis of the concept of "patriotism" is presented in the article. The author sees the means of developing a sense of patriotism in Chinese schoolchildren in the rich choreographic art of China through the formation of their ethnic self-awareness. The author notes that the development of the choreography of any ethnos occurs on the basis of his ethnic identity, therefore, the appeal to the traditional folk culture associated with the ethnic roots of the past, folk calendar holidays, ancient wedding rituals, folk games and entertainment can be used in developing the sense of patriotism of Chinese schoolchildren. The contents of the choreographic art of China reveal an ideal, communication, tradition, life, nature, religion. Analyzing the ethnic groups of China, the author determines the general patterns and specific features of the choreographic art of various Chinese ethnoses. The author considers the creation of an ethnopedagogical environment as an external factor in the formation of patriotism in schoolchildren. Ethno-pedagogical environment is a set of components of a sociocultural nature and is determined by scientifically based dynamics, the choice of effective technologies, modern forms and adequate ways of reviving ethnic culture.

**Key words:** patriotism, ethnic self-awareness, ethnopedagogical environment, choreographic art of China.

**Вэй Ли Ли**, магистрант 1 курса Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена,  
г. Санкт-Петербург, E-mail: 9062767213@qq.com

## ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЗМА ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ИСКУССТВА В КИТАЕ

В статье представлен теоретическо-исторический анализ понятия «патриотизм». Средством развития чувства патриотизма у китайских школьников автор видит в богатом хореографическом искусстве Китая через формирование их этнического самосознания. Автор отмечает, что развитие хореографии любого этноса происходит на основе его этнического самосознания, поэтому обращение к традиционной народной культуре, связанной с этническими корнями прошлого, народными календарными праздниками, старинными свадебными обрядами, народными играми и развлечениями может использоваться при развитии чувства патриотизма китайских школьников. В содержании хореографического искусства Китая раскрываются пример-идеал, общение, традиция, быт, природа, религия. Анализируя этнические группы Китая, автор определяет общие закономерности и специфические особенности хореографического искусства различных китайских этносов. Автор рассматривается создание этнопедagogической среды как внешнего фактора формирования патриотизма у школьников. Этно-педагогическая среда является совокупностью компонентов социокультурного характера и определяется научно обоснованной динамикой, выбором эффективных технологий, современных форм и адекватных способов возрождения этнической культуры.

**Ключевые слова:** чувство патриотизма, этническое самосознание, этнопедagogическая среда, хореографическое искусство Китая.

Впервые понятия «патриот» и «патриотизм» стали употребляться в период Великой французской революции 1789 – 1793 гг. Патриотами тогда называли себя борцы за народное дело, защитники республики в противовес, как тогда считали, изменникам и предателям родины из лагеря монархистов. Обратимся прежде всего к его философскому истолкованию: «Патриотизм (от греч. *patris* – отечество) – нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь к отечеству, преданность ему, гордость за его прошлое и настоящее, стремление защищать интересы родины» [1, с. 358]. В лексическом же значении слово патриотизм обозначает «любовь к родине, преданность своему Отечеству, своему народу». В частности, патриотизм включает в себя: чувство привязанности к тем местам, где человек родился и вырос; уважительное отношение к родному языку; заботу об интересах Родины; проявление гражданских чувств и сохранение верности Родине; гордость за её социальные и культурные достижения; отстаивание её свободы и независимости; уважительное отношение к историческому прошлому Родины и унаследованным от него традициям; стремление посвящать свой труд, силы и способности расцвету Родины [2].

С точки зрения этики, патриотизм – это общественный и нравственный принцип, характеризующий отношение людей к своей стране, которое проявляется в определённом образе действий и сложном комплексе общественных чувств, обычно называемом любовью к Родине. Любовь к Родине включает в себя: заботу об интересах и исторических судьбах страны и готовности ради нее к самопожертвованию; верность Родине, ведущей борьбу с врагами; гордость за социальные и культурные достижения своей страны, сочувствие к страданиям народа и отрицательное отношение к социальным порокам общества; уважение к историческому прошлому Родины и унаследованным от него традициям; привязанности к месту жительства, считают С.В. Кривых и Г.А. Коновалова [3].

Но патриотизм не имеет ничего общего с замыканием человека в своих узких национальных интересах. Истинный патриотизм по своей природе гуманистичен и включает в себя уважение

к другим народам и странам, к их национальным обычаям и культурным традициям, в том числе хореографическому искусству, которое мы будем рассматривать как средство развития патриотического чувства у китайских школьников.

У всех этнических групп Китая используются общие закономерности хореографического искусства. Танцоры различных этносов Китая:

- используют принцип контраста или противопоставления ритма, темпа, пространственной динамики;
- применяют осмысленное использование кульминации, выражающейся в любом эпизоде танца;
- обеспечивают нарастание в танце эмоционально-чувственного напряжения через способы символизации, метафоризации;
- добиваются взаимодействия музыкальной и хореографической драматургии, обеспечивая индивидуальность композиции танца;
- обеспечивают свободное владение позой как смысловой мизансценой с целью развитие лексики и рисунка танца;
- разворачивают этапность танцевального действия, используя принцип монтажа эпизодов танца.

В содержании хореографического искусства Китая раскрываются пример-идеал, общение, традиция, быт, природа, религия. В танцевальной деятельности особый интерес вызывают такие качества танцора, как пластичность, эмоциональность, выразительность восприятия и др.

Вместе с тем, большинство хореографов отмечают, что развитие хореографии любого этноса происходит на основе его этнического самосознания, поэтому обращение к традиционной народной культуре, связанной с этническими корнями прошлого, народными календарными праздниками, старинными свадебными обрядами, народными играми и развлечениями связано с современными потребностями этносов Китая и играют большую роль в формировании патриотизма у китайских школьников.

Культурной ценностью этнический танец обладает уже потому, что это единственный вид искусства, представляющий человеческое Я полностью и в единстве всех его составляющих жизнедеятельности. Назначение танца М.Н. Жиленко [4] видит в «глубинном общении». В народной педагогике главное – сопричастность всех интересующихся танцем. Возникает общность «между» эпохами, континентами, социальными группами, этносом. В традиционной хореографии этносов Китая в качестве примера педагогически мотивированного действия можно привести исполнение поклона. Он несет особый смысл как знак внимания и благодарности воспитанника по отношению к старшим и друг к другу. Небрежное выполнение поклона свидетельствует о неуважительном отношении ко всему, что происходит в традиционной хореографии.

Развитие восприятия хореографического искусства этносов Китая является весьма важным для развития патриотизма школьников в процессе их обучения, как в школе, так и в системе их дополнительного образования. Патриотическое воспитание – сложный педагогический процесс формирования у школьников любви к своей стране, к её истории и культуре. Немаловажную роль в патриотическом воспитании играет изучение танцевального искусства Китая, в основе которого лежит способность воспринимать, переживать хореографическое содержание, как художественно-образное отражение действительности.

Традиционная хореография китайских этносов способна развивать патриотическое чувство школьников с помощью:

- сохранения и развития этнической культуры, традиционных видов прикладного и изобразительного искусства Китая;
- возрождения этнических форм хореографического искусства, обрядов, традиций, традиционных фестивалей, народных праздников Поднебесной;
- овладения обучающимися историко-культурным опытом этносов Китая, возрождения этнических норм и общественных отношений;
- формирования культурной личности, осознающей свою этническую индивидуальность.

Формирование патриотизма у школьников средствами этнической хореографии осуществляется с использованием этнической среды как развивающего условия. Этническая среда рассматривается нами как один из компонентов социальной среды. В центре её внимания находится: социально-этническая общность, этническая группа или человек того или иного этноса. Мы понимаем этническую среду как социальное окружение человека (группы, общности), общественные, материальные и духовные условия его существования, деятельности и отношений.

Чувство патриотизма обусловлено этничностью, определяющей особой этнической средой, в которой находится школьник, в неё включены:

- а) владение естественным языком этнической группы, признание его в качестве «родного» и использование этого языка в быденном общении;
- б) обладание культурой этноса, к которому принадлежит группа, и использование её компонентов в повседневной жизнедеятельности;

в) использование и сохранение традиций образа жизни, отношений и поведения этноса;

г) предоставление каждому представителю этноса возможность осознания принадлежности к нему.

По мнению В.Ф. Генинга [5, с. 23], следует различать необходимые условия возникновения и развития этнической среды как фактора, формирующего чувство патриотизма, и этнические признаки, отражающие те существенные различия между этносами, которые позволяют их отличать друг от друга. Значит, если язык, территория, религия и другое являются признаками этноса, несущими в себе конкретное содержание, то этническая среда, унитарность перечисленных признаков представлена в качестве основных факторов образования этноса, способствующих формированию, конституированию и модификации последнего.

Создание этнопедагогической среды рассматривается как внешний фактор формирования патриотизма у школьников. Этнопедагогическая среда является совокупностью компонентов социокультурного характера и определяется научно обоснованной динамикой, выбором эффективных технологий, современных форм и адекватных способов возрождения этнической культуры [6]. В качестве элементов этнопедагогической среды мы видим приглашение к преподаванию высококвалифицированных специалистов, которые знают язык, обычаи, традиции определенных этносов и умеют передавать их школьникам в образовательном процессе. Кроме этого, к этнопедагогической среде мы относим создание в учреждении образования культуротворческой воспитательной системы для учащихся в виде объединений школьников (например, этнокультурные центры сохранения народных традиций), творческих студий (хореографических, драматических, вокальных и т. д.), приглашение признанных мастеров культуры для проведения занятий и мастер-классов.

Главной целью воспитательно-педагогической системы в школе как средства развития патриотизма школьников мы видим в обеспечении этнокультурных потребностей личности учащихся. Образовательная деятельность должна реализовать принцип этнокультурного взаимодействия школьников и среды и направляться на создание соответствующих условий для развития этнической картины мира у обучающихся. Приобщение школьников к культуре своего этноса ведёт к формированию интереса к историко-культурному опыту своей страны, развитию их этнической индивидуальности, и как конечная цель – развивает чувство патриотизма у школьников.

Таким образом, хореографическое искусство мы видим средством патриотического воспитания школьников. Поводя итог, отметим, что сформированность чувства патриотизма включает способность у школьников к:

- осознанию себя в качестве субъекта в своей этнической среде;
- определению своего места, роли, значимости и ответственности в современном многоэтническом мире;
- выявлению культурных сходств и различий между различными этническими группами, что связано с развитием межэтнической толерантности;
- неприятию акций этнокультурной агрессии, дискриминации и культурного вандализма.

#### Библиографический список

1. *Философский словарь*. Редактор И.Т. Фролов. Москва, 1986.
2. Кобылянский В.А. Национальная идея и воспитание патриотизма. *Педагогика*. 1998: 5: 52 – 58.
3. Кривых С.В., Коновалова Г.А. *Педагогические основы патриотического воспитания школьников*: монография. Новокузнецк: Изд. ИПК, 2002.
4. Жиленко М.Н. *Танец как протокоммуникация*. Available at: <http://gask.countries.ru/?pid=90>
5. Генинг В.Ф. *Этнический процесс первобытности*. Свердловск, 1970.
6. Кривых С.В., Ясюченя Е.Л. Становление этнического самосознания личности. *Мир науки, культуры, образования*. 2010; 1 (20): 270 – 273.

#### References

1. *Filosofskij slovar'*. Redaktor I.T. Frolov. Moskva, 1986.
2. Kobylyanskiy V.A. Nacional'naya ideya i vospitanie patriotizma. *Pedagogika*. 1998: 5: 52 – 58.
3. Krivyyh S.V., Konvalova G.A. *Pedagogicheskie osnovy patrioticheskogo vospitaniya shkol'nikov*: monografiya. Novokuzneck: Izd. IPK, 2002.
4. Zhilenko M.N. *Tanec kak protokommunikaciya*. Available at: <http://gask.countries.ru/?pid=90>
5. Gening V.F. *Etnicheskij process pervobytnosti*. Sverdlovsk, 1970.
6. Krivyyh S.V., Yasyuchenya E.L. Stanovlenie etnicheskogo samosoznaniya lichnosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; 1 (20): 270 – 273.

Статья поступила в редакцию 01.10.17

УДК 371

**Wasserberg V.V.**, postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia),

E-mail: wasserberg91@mail.ru

**Dimitriuk L.A.**, postgraduate, St. Petersburg Academy of Postgraduate Teacher Education (St. Petersburg, Russia),

E-mail: aldim2010@yandex.ru

**DEVELOPMENT OF REFLEXIVE COMPETENCE OF TEACHER WHO WORK WITH DIFFICULT CHILDREN FROM THE PEDAGOGICAL POINT OF VIEW.** The article examines a problem of the development of the reflective competence of teachers who work with pedagogically neglected children. The author analyzes the concept of "pedagogically neglected children", cites some authors who study this phenomenon in pedagogy. It is emphasized that pedagogically neglected children need a special attitude, for their educational process, a teacher with highly developed professional competences is required. Special significance in this case is acquired by reflective competence. The author gives a theoretical analysis of the concept of "reflexive competence" and considers its development in the system of continuing education of the teacher from the point of view of the competence approach. Reflexive competence is considered as the psychological qualities of the subject of pedagogical activity, among which the most significant author is self-criticism, self-esteem, self-control, self-analysis.

**Key words:** pedagogically neglected children, professional competence of teachers, reflexive competence.

**В.В. Вассерберг**, аспирант Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена,

г. Санкт-Петербург, E-mail: wasserberg91@mail.ru

**Л.А. Димитрюк**, аспирант Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования,

г. Санкт-Петербург, E-mail: aldim2010@yandex.ru

## РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ПЕДАГОГИЧЕСКИ ЗАПУЩЕННЫМИ ДЕТЬМИ

В данной статье рассматривается проблема развития рефлексивной компетенции педагогов, работающих с педагогически запущенными детьми. Автор анализирует понятие «педагогически запущенные дети», приводит авторов, изучавших данный феномен в педагогике. Подчеркивается, что педагогически запущенные дети нуждаются в особом отношении, для их образовательного процесса требуется педагог, обладающий высоко развитыми профессиональными компетенциями. Особую значимость в данном случае приобретает рефлексивная компетенция. Автор дает теоретический анализ понятия «рефлексивная компетенция» и рассматривает её развитие в системе непрерывного образования педагога с точки зрения компетентностного подхода. Рефлексивная компетенция рассматривается в качестве психологических качеств субъекта педагогической деятельности, среди которых наиболее значимыми автором называется самокритичность, самооценка, самоконтроль, самоанализ.

**Ключевые слова:** педагогически запущенные дети, профессиональные компетенции педагога, рефлексивная компетенция.

Педагогически запущенные дети – широкое обобщенное понятие, используемое для обозначения обширной категории детей, демонстрирующих явное отклонение в личностном развитии. Ребёнок становится педагогически запущенным, когда происходит совпадение, наложение отрицательных внешних влияний, неудач в школе и педагогических ошибок учителей, отрицательного влияния семейного быта и внутрисемейных отношений. Иными словами, ребёнок выпадает из сферы воспитания сразу во многих звеньях и находится в зоне активных отрицательных влияний. Отнесение ребёнка к данной категории осуществляется, как правило, по внешним проявлениям его индивидуально-психологических особенностей, служащих препятствием для нормального протекания процессов воспитания и обучения.

Причины, лежащие в основе нарушений характера и поведения ребёнка, бывают весьма разнообразны. Поэтому нередко к педагогически запущенным относят детей, существенно различающихся по своим индивидуальным особенностям. Оценка ребёнка как педагогически запущенного преимущественно отражает мнение о нем родителей и педагогов, а не его конкретные психологические характеристики. Существует несколько систем типизации педагогически запущенных детей.

Педагогическая запущенность – состояние, обусловленное недостатками в учебно-воспитательной работе с детьми и подростками в семье, дошкольных учреждениях, школе. Проявляется в следующих основных чертах: а) недостаточность общеобразовательных знаний, несформированность средств и способов их применения (умений, навыков) – социально-этических, поведенческих; б) отставание в общем развитии – физическом, психическом, личностном; в) искажение отношений к себе, к окружающим, к различным видам деятельности, её результатам и т. д. [1].

Исходя из анализа работ Н.А. Демчук, Г.Ф. Кумариной, Р.В. Овчаровой, М.С. Певзнер, Н.Д. Шматко и др. по педагогически запущенным детям, мы интегрировали более общее определение педагогической запущенности: педагогическая запущенность есть состояние личности ребёнка, которое проявляется

в несформированности у него свойств субъекта деятельности, общения и самосознания и выражается в школьной дезадаптации.

Педагогически запущенные дети и подростки обладают нормальным здоровьем, однако вследствие недостаточного воспитания и обучения отстают от сверстников в учёбе и другой деятельности из-за неразвитости памяти, мышления, воображения, волевых, эмоциональных качеств, сужения, ограничения интересов, нарушения самооценки, несформированности навыков планирования, самоконтроля.

Исследуя учебную деятельность, Д.Б. Эльконин [2] особое значение придавал тому, как ребёнок оценивает степень изменений. Он писал: «Благодаря действию оценки ребёнок определяет, действительно ли им решена учебная задача, действительно ли он овладел требуемым способом действия настолько, чтобы в последующем использовать его при решении многих частных и практических задач. Но тем самым оценка становится ключевым моментом при определении, насколько реализуемая школьником учебная деятельность оказала влияние на него самого как субъекта этой деятельности. В практике обучения именно данный компонент выделен особенно ярко. Однако при неправильной организации учебной деятельности оценка не выполняет всех функций».

И.А. Зайцева, В.С. Кукушин, Г.Г. Ларин считают, что всякая учебная деятельность начинается с рефлексии на изменения и с того, что учитель оценивает ребёнка, а ребёнок учится оценивать самого себя. Оценка как внешнее действие, зафиксированная на результате, способствует тому, что ребёнок выделяет себя как предмет изменений. Неправильная оценка педагогом ребёнка является предпосылкой к развитию педагогической запущенности [3]. Оценивание степени самоизменения есть рефлексия. Если учитель сам не владеет рефлексией, он не сможет научить рефлексировать и своих учеников.

Сегодня многие авторы прибегают к понятию «рефлексия» применительно к обучению и воспитанию, например, С.В. Кривых и М.В. Аниканов изучали рефлексивное обучение [4]. Представим других авторов, обращавшихся к рефлексии педагогов:

А.П. Гуреев раскрывает в своей работе условия формирования рефлексии профессиональной деятельности педагога; И.А. Мушкина доказывает, что основой совершенствования профессионального мастерства учителя является наличие у него педагогической рефлексии; Н.Б. Крашенинникова считает педагогическую рефлексии одним из условий формирования профессионализма у будущего учителя; О.Ю. Шаврина также изучает в своей работе роль педагогической рефлексии в подготовке будущего учителя; Т.В. Юрова в диссертационном исследовании касается вопроса диагностики и условий развития педагогической рефлексии.

К настоящему времени проведен ряд диссертационных педагогических исследований, в которых изучается проблема становления и формирования профессиональной рефлексии специалистов в сфере образования. Так, например, в своих исследованиях И.А. Стеценко и Г.А. Полякова дали следующее определение рефлексивной компетентности – это готовность и способность педагога к эффективной рефлексивной деятельности. Рефлексивная деятельность в свою очередь, в структурном отношении представляет собой интегральное свойство личности и включает ряд частных компетенций на основе синтеза теории и практики рефлексивной деятельности, проявляющиеся в умении решать рефлексивные задачи, анализировать ход и результат их решения, вносить целесообразные корректировки в профессиональную деятельность. При этом одной из её функций является обеспечение осознанного отношения субъекта к деятельности [5].

Под профессиональной педагогической рефлексией рядом авторов (В.Н. Белкина, И.И. Ревякина) понимается осознание педагогом себя как субъекта педагогической деятельности и педагогической ситуации; ценностей, которыми он руководствуется, оценку степени адекватности собственных педагогических действий и форм поведения в профессионально значимых ситуациях [6].

Рефлексивная компетенция занимает особое место в структуре профессиональной компетентности педагога, а особенно педагога, работающего с педагогически запущенными детьми. Совокупность рефлексивных умений, навыков и способов, входящих в структуру профессиональной компетентности образует устойчивый комплекс – рефлексивную компетенцию, основной функцией которой является осуществление педагогом контрольно-оценочной деятельности на себя. По мнению Е.Л. Ушаковой, «эффективность данного вида контроля зависит от способности педагога к рефлексии, позволяющей осознанно и объективно анализировать свои поступки, суждения, поведение, осуществлять осмысление и переосмысление своей деятельности, правильности постановки целей и использования методов, приёмов, средств, своего опыта. Рефлексивная компетенция характеризуется психологическими качествами субъекта педагогической деятельности, среди которых наиболее значимы: самокритичность, самооценка, самоконтроль, самоанализ» [7, с. 141].

Признаками сформированности рефлексивной компетенции педагогов, работающих с педагогически запущенными детьми, могут стать «осознание смыслов и ценностей своей педагогической деятельности; позитивное принятие прошлого и ориентация в настоящем и будущем; способность самостоятельно изменить неблагоприятный ход событий; находить оптимальные выходы из затруднительных педагогических ситуаций» [8, с. 206], а также подбор приёмов и педагогических технологий, релевантных педагогической ситуации.

Рефлексивную компетенцию педагога, работающего с педагогически запущенными детьми, следует рассматривать как сложное интегративное качество субъекта, обусловленное развитием рефлексии и личностными свойствами. Овладение педагогом рефлексивной компетенцией позволит ему стать тем востребованным педагогом-профессионалом, личностные и профессиональные качества которого будут соответствовать уровню сложности самого образовательного учреждения.

Современное педагогическое образование развивается в русле компетентностного подхода, сутью которого является формирование у будущих педагогов, воспитателей и других педагогических работников целого ряда интегративных профессиональных умений, призванных обеспечить успешное обучение и воспитание проблемных детей, в том числе детей с педагогической запущенностью. В связи с этим профессиональный стандарт педагога (педагога дополнительного образования и других специалистов в области воспитания) предъявляет к педагогическим кадрам необходимость непрерывного профессионального развития. Сегодня как никогда востребован педагог-профессионал, личностные и профессиональные качества которого соответствуют уровню сложности самого воспитательно-образовательного процесса. Следует учесть, тот факт, что профессионализм включает в себя как предметные, дидактические, методические, рефлексивные и другие психолого-педагогические компетенции, так и личностный потенциал профессионального развития педагога. Соответственно перед образовательным учреждением стоит задача по обеспечению такой научно-методической поддержки педагогического состава, которая бы способствовала созданию системы, направленной на формирование у педагогов мотивации к развитию личностных качеств, а также саморазвитию, включая развитие рефлексивной компетенции, столь важной для педагога, работающего с педагогически запущенными детьми.

Процесс развития и саморазвития способствует творческому подходу к профессиональной деятельности, достижению её максимальной эффективности и результативности и является результатом такого профессионального качества личности, обозначаемой в литературе, как рефлексивная компетенция.

#### Библиографический список

1. Овчарова Р.В. *Социально-педагогическая запущенность в детском возрасте*. Москва, 1995.
2. Эльконин Д.Б. *Избранные психологические труды*. Москва, 1989.
3. Зайцева И.А., Кукушин В.С., Ларин Г.Г. *Коррекционная педагогика: учебное пособие*. Ростов-на-Дону: Март, 2002.
4. Кривых С.В., Аниканов М.В., Аниканова Н.Г. *Рефлексивное обучение: теория и практика*: монография. Санкт-Петербург: ФГКВОО ВО «Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации», 2017.
5. Стеценко И.А. Формирование рефлексивной компетентности студентов педагогических вузов: технологический подход. *Сибирский журнал*. 2011: 10; 256 – 260.
6. Белкина В.Н., Ревякина И.И. *Педагогическая рефлексия как профессиональная компетенция*. Ярославский педагогический вестник. Том 2 (Психолого-педагогические науки). 2010: 3; 203 – 206.
7. Ушакова Е.Л. Формирование рефлексивной компетенции будущего учителя как средства преодоления затруднений в педагогических ситуациях. *Научно-теоретический журнал «Научные проблемы гуманитарных исследований»*. Выпуск 3. 2012; 139 – 144.
8. Белкина В.Н., Ревякина И.И. Педагогическая рефлексия как профессиональная компетенция. *Ярославский педагогический вестник*. Том 2 (Психолого-педагогические науки). 2010: 3; 203 – 206.

#### References

1. Ovcharova R.V. *Social'no-pedagogicheskaya zapuschnost' v detskom vozraste*. Moskva, 1995.
2. El'konin D.B. *Izbrannye psihologicheskie trudy*. Moskva, 1989.
3. Zajceva I.A., Kukushin V.S., Larin G.G. *Korrekcionnaya pedagogika: uchebnoe posobie*. Rostov-na-Donu: Mart, 2002.
4. Krivyh S.V., Anikanov M.V., Anikanova N.G. *Refleksivnoe obuchenie: teoriya i praktik*: monografiya. Sankt-Peterburg: FGKVOU VO «Sankt-Peterburgskij voennyj institut vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii», 2017.
5. Stecenko I.A. Formirovanie refleksivnoj kompetentnosti studentov pedagogicheskijh vuzov: tehnologicheskij podhod. *Sibirskij zhurnal*. 2011: 10; 256 – 260.
6. Belkina V.N., Revyakina I.I. *Pedagogicheskaya refleksiya kak professional'naya kompetenciya*. Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. Tom 2 (Psihologo-pedagogicheskie nauki). 2010: 3; 203 – 206.
7. Ushakova E.L. Formirovanie refleksivnoj kompetencii buduschego uchitelya kak sredstva preodoleniya zatrudnenij v pedagogicheskijh situacijah. *Nauchno-teoreticheskij zhurnal «Nauchnye problemy gumanitarnykh issledovanij»*. Vypusk 3. 2012; 139 – 144.
8. Belkina V.N., Revyakina I.I. *Pedagogicheskaya refleksiya kak professional'naya kompetenciya*. Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. Tom 2 (Psihologo-pedagogicheskie nauki). 2010: 3; 203 – 206.

Статья поступила в редакцию 01.10.17

УДК 7.011

**Kasimanova L.A.**, *Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Choreographic Art, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: ludmila.kasimanova@mail.ru*

**CHOREOGRAPHIC ART IN THE CONTEXT OF MODERN CONCEPTS OF CULTURE DEVELOPMENT.** The article presents a historical analysis of the state of choreographic art in the context of modern concepts of cultural development. The author considers choreographic art in the system of universal culture and traces the main stages of its development: classical, non-classical and post-non-classical periods. Choreographic art is recognized as one of the best creative manifestations, allowing you to experience the richest range of emotions and feelings of a person. The author dwells in detail on the manifestations of post-nonclassical culture on choreographic art, considering one of its forms – dance, highlighting modern dance, free plastic dance, modern dance, postmodern dance. Tracing the evolution of the aesthetics of modern dance of the 20th century, the author notes a gradual departure from the traditions of classical ballet, the development of modern dance from the 1920s and postmodern and modern dance from the 60s. In subsequent years, the author denotes the departure from modern dance and various forms of modern dance as the choreographic materialism of the unrepresentative avant-garde dance of the 1960s, the flowering of somatic practices in the “new dance” of the 1970s, fragmented dramaturgy and appeal to the viewer in the 80s, either the general choreographic language, the exhaustion of the movement and the conceptual dance of the 90's.

**Key words:** culture, concepts of development of culture, choreographic art, aesthetics of modern dance.

**Л.А. Касиманова**, канд. пед. наук, зав. каф. хореографического искусства, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: ludmila.kasimanova@mail.ru

## ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЕ ИСКУССТВО В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ КОНЦЕПЦИЙ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ

В статье представлен исторический анализ состояния хореографического искусства в контексте современных концепций развития культуры. Автор рассматривает хореографическое искусство в системе общечеловеческой культуры и прослеживает основные этапы его развития: классический, неклассический и постнеклассический периоды. Хореографическое искусство признается одним из лучших творческих проявлений, позволяющих переживать богатейшую гамму эмоций и чувств человека. Автор подробно останавливается на проявлениях постнеклассической культуры на хореографическом искусстве, рассматривая одну из его форм – танец, выделяя современный танец, свободный пластический танец, модерн танец, пост-модерн танец. Прослеживая эволюцию эстетики современного танца XX века, автор отмечает постепенный уход от традиций классического балета, развитие танца модерн с 20-х годов и постмодерн и современного танца с 60-х. В последующие годы уход от танца модерн и различные формы современного танца автор обозначает как хореографический материализм нерепрезентативного авангардного танца 60-х, расцвет соматических практик в «новом танце» 70-х, фрагментированная драматургия и обращение к зрителю в 80-е, отказ от какого-либо общего хореографического языка, исчерпывание движения и концептуальный танец 90-х.

**Ключевые слова:** культура, концепции развития культуры, хореографическое искусство, эстетика современного танца.

Искусство играет большую роль в жизни людей, занимая при этом особое место. Обобщая, перерабатывая и в особой манере, свойственной определенному виду искусства, отражая через художественные образы саму жизнь, искусство становится неисчерпаемым источником познания. Только искусство, благодаря своей уникальной способности влиять на человека, дает необыкновенную возможность проявлять творческие порывы и раскрывать дарования и способности.

Хореографическое искусство признается одним из лучших творческих проявлений, позволяющих переживать богатейшую гамму эмоций и чувств человека. Хореографическое искусство непосредственно связано с музыкой, что обусловлено важностью музыки в раскрытии хореографического образа во всей его полноте, выразительности и яркости. Пластика движений – еще одна составляющая хореографического искусства, связанная с передачей чувств и переживаний.

Искусство сочинения танца и создания образа пластическими средствами особое творческое проявление, требующее специальные способности, художественный вкус, чувство ритма и музыкальный слух. Хореография сформировала свою специфическую систему средств, методов и приемов, особый язык пластической выразительности, раскрывающий эмоциональное состояние и внутренний духовный мир человека. При этом, хореографическое искусство постоянно развивается, впитывает в себя многообразие танцевальных культур многочисленных этносов.

Хореографическое искусство или хореография (от греческого слова χορεία – хороводная пляска и γράφω – записывать) рассматривается в качестве искусства сочинения, сценической постановки танца. Сам термин «хореография» появился примерно в 1700 гг. для названия системы описания (стенографирования) танцев, позднее это понятие стало применяться к танцевальному искусству в целом.

Хореографическое искусство – комплексное явление, включающее балета, бальные танцы, народные танцы, современные танцы и т.д. Зарождение искусства хореографии произошло в глубокой древности, когда сам танец выполнял ритуальные

функции (культовые и религиозные церемонии, охотничьи и др. обряды). Развитие хореографического искусства продолжалось в Древнем Египте, Индии, Китае, Древней Греции, Древнем Риме и других, и постепенно стало восприниматься в качестве зрелища. Во времена средневековья на хореографическое искусство было наложено табу. Запрет был снят только в Эпоху Возрождения, однако настоящий период расцвета искусства танца начинается с середины 17 века, в 1661 году во Франции была создана Королевская академия танца. Именно в этой Академии была создана основная, используемая и сегодня, система классической хореографии, закладывается фундамент современного балета. Развитие искусства хореографии многие авторы связывают с культурами Западно-Европейских стран – Австрии, Англии, Италии, а особенно Франции.

Основные правила и законы классического балета сложились в 17 – 18 веках. В начале 19 века ведущие школы классического балет развиваются в Италии и Франции. В России расцвет балетного искусства пришелся на вторую половину 19 и начало 20 веков. После революции Советская Россия во все времена уделяла огромное внимание развитию культуры, приобщению населения к культурному наследию, поскольку искусство является важным средством духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения. Вместе с другими областями искусства стало развиваться и хореографическое искусство, высшей формой которого явился классический балет. Расцвет искусства хореографии в России во второй половине 20 века связан с такими именами как Г. Уланова, О. Лепешинская, Ю. Григорьевич, М. Плисецкая, Н. Безмертнова, М. Лиена, В. Васильев, Р. Нуриев, М. Барышников и др.

Сегодня сложился самобытный и уникальный феномен хореографического искусства – многонациональный балет. Развитие национальных хореографических коллективов, обогащенных этническими культурой и традициями, предопределил путь развития российского хореографического искусства.

Рассмотрим хореографическое искусство в системе современной культуры.

Большаков В.П., проведя солидный анализ определения феномена искусства, рассматривает искусство как особую сферу человеческой деятельности – целенаправленной, осознанной в своем значении специализированной художественной активности (художественного творчества) и её результатов (художественные произведения, произведения искусства), их функционирование и восприятие [1, с. 34]. По мнению известных культурологов Н.Г. Багдасарьян, Г.В. Иванченко, А.В. Литвинцева [2, с. 143], характеризующих понятие «искусство», многие исследователи рассматривают его как

1) «специфический вид духовного отражения и освоения действительности»;

2) «один из элементов культуры, в котором аккумулируются художественно-эстетические ценности»;

3) «форма чувственного познания мира»;

4) «проявление творческих способностей человека» (проблема художника-творца);

5) «процесс освоения человеком художественных ценностей, доставляющий ему удовольствие, наслаждение» (проблема восприятия и понимания искусства).

Классифицируя виды искусства, ученые-культурологи рассматривают их в качестве способов «художественного воплощения жизненного содержания в произведениях, характеризующихся специфическими изобразительными выразительными средствами и приемами» [3].

Различные исследователи в типологизации искусства используют следующие подходы:

1) историографический подход (по определенным эпохам);

2) социально статусный подход (массовое и элитарное);

3) хронологический подход (современное и несовременное);

4) по отношению к традициям (традиционное и авангардное, каноническое и актуальное и т.д.).

Отдельные ученые-культурологи (А.Я. Флиер [4; 5; 6]) предлагают новую модель культурной типологии: классическая культура, неклассическая культура, постнеклассическая культура. Появление классической культуры относят к эпохе Возрождения (15 век), период продолжался следующие четыре столетия. По мнению А.Я. Флиера (2015) [7], характерной особенностью классического периода культуры «является её императивная идеологичность, обусловленность определенной религией или политической пропагандой... предельно четкое деление мира на добро и зло, хорошее и плохое, благостное и греховное, правильное и неправильное и т. п.».

Во второй половине 19 века начался научно-технический переворот, в науке этот период назывался постнеклассическим (теория относительности Эйнштейна, корпускулярно-волновая теория строения атома и т.д.). Отказ от постулата абсолютной истины оказал заметное влияние, как на культурное сознание, так и на развитие культуры и искусства. Наступил неклассический период развития культуры.

В 70-х годах 20 века мир испытал следующий научно-технический переворот, приведший к появлению постнеклассического периода в науке (ярким примером которого являлась синергетика – наука об самоорганизующихся системах), который оказал заметное воздействие на культуру и искусство. Постнеклассический период развития культуры породил «социальное возблужение массовой культуры как основной культуры повседневности». Специфические черты постнеклассической культуры исследованы в работах О.В. Архиповой (2012) [8], И.П. Ильина (1996) [9]; Н.Б. Маньковской (2000) [10], М.А. Можейко (1999) [11], А.Я. Флиер (2011, 2012) [4, 5].

Как отмечает А.Я. Флиер [6], постнеклассическая культура отвергает культурные смыслы прошлого, которые со временем могут меняться, относясь к прошлым культурным формам «с ироническим покровительством», *используя художественные образы в разных интерпретациях. «Если неклассическая культура была озабочена созданием новых форм, то постнеклассическая занимается в основном реинтерпретацией старых форм... Представляется, что постнеклассическое направление войдет в историю культуры в первую очередь своими интеллектуальными поисками в области философии, гуманитарных наук, публицистики, переосмысливающими ярлыки добра и зла, хорошего и плохого, правильного и неправильного, накопившиеся за века господства классической культуры»*, – считает А.Я. Флиер [6].

Остановимся на проявлениях постнеклассической культуры на хореографическом искусстве, рассматривая одну из его форм – танец. В танце создается художественный образ сред-

ствами положения тела, пластики движения, мимики и т. д. В качестве примера постнеклассического направления в хореографии можно выделить:

1. Современный танец (Contemporary Dance) – в данном направлении танец рассматривается как инструмент для развития тела танцовщика и формирования его индивидуальной хореографической лексики. Средствами этого выступает синтез, актуализация и развитие различных техник и танцевальных стилей. Для современного танца характерна исследовательская направленность, обусловленная взаимодействием танца с постоянно развивающейся философией движения и комплексом знаний о возможностях человеческого тела.

2. Свободный пластический танец – новый вид танца рождается на рубеже XIX – XX веков и благодаря, прежде всего, Айседоре Дункан. Айседора выдвигает новую философскую и художественную, основанную на античном идеале гармонического развития человека, концепцию «танца будущего». Дункан стремится сделать танец выражением личности, отражением неповторимой человеческой индивидуальности, инструментом самопознания. Дункан ценит в танце изначальную экспрессию человеческого тела, выражающуюся во взаиморасположении различных его частей – отсюда эпитет пластический. Дункан реформировала искусство танца, что заключалось в гармоничном слиянии всех его компонентов – музыки, пластики, костюма. Она разработала многие идеи и приемы танца, лучшие из которых вошли в сокровищницу мирового хореографического искусства.

3. Модерн танец (Modern Dance) – направление искусства танца, развивавшееся в Европе и США в начале XX столетия, ведущими представителями которого являются Дорис Хамфри, Чарлз Вейдман, Мери Вигман, Аня Хольм, Хосе Лимон, Лестер Хортон, Эрик Хоукинс, Анна Соколов, Лои Фуллер, Марта Грэм, Айседора Дункан, Рут Сен Дени, Тед Шон.

4. Постмодерн танец (Postmodern Dance) – направление искусства танца, развивавшееся в США и Европе в 1960 – 1970-е гг., ведущими представителями которого являются Мерс Каннингхэм, Алвин Эйли, Талли Битти, Дональд Мак-Кейл, Алвин Николас, Пол Тэйлор, Триша Браун.

Эволюцию эстетики современного танца XX века можно обозначить как постепенный уход от традиций классического балета, развитие танца модерн с 20-х годов и постмодерн и современного танца с 60-х. В последующие годы уход от танца модерн и различные формы современного танца можно обозначить как хореографический материализм нерепрезентативного авангардного танца 60-х, расцвет соматических практик в «новом танце» 70-х, фрагментированная драматургия и обращение к зрителю в 80-е, отказ от какого-либо общего хореографического языка, исчерпывание движения и концептуальный танец 90-х.

Во второй половине XX века развивается постмодерн, в арсенал выразительных средств которого вошли использование кино и фотопроекций, эффекты освещения, звука, электронная музыка появился жанр контактной хореографии, стал доминировать одноактный балет-миниатюра и т.д. Эпоха постмодерна провозгласила в танце свободу от каких-либо канонов и повествований. Более интенсивно развивающимся и популярным танцевальным жанром становится contemporary dance. Театральная форма подачи танцевального действия и перформанс, случай и игра, импровизация и ценность момента «здесь и сейчас», – все это основа современного танца (contemporary dance).

Contemporary dance не дает зрителям готового рецепта, а предлагает абсолютную свободу понимания действия. Важно, чтобы зритель начал видеть себя внутри художественного процесса, был не столько наблюдателем, а скорее участником. Пионерами современного танца считаются Рут Сен-Дени, Дорис Хамфри, Мэри Вигман, Франсуа Дельсарт, Эмиль Жак-Далькроз, Пол Тэйлор, Рудольф фон Лабан, Лои Фуллер, Хосе Лимона и Мари Рамбер.

Contemporary dance включает танцевальные техники и стили XX – XXI вв.: техника Александера, метод Фельденкрайза, соматикс, анализ движения Рудольфа Лабана (Лейбана), основы Ирмгард Бартенеефф, техника танца Марты Грэм, техника танца Мерса Каннингэма, техника танца Хампри-Уэйдмана, техника танца Хосе Лимона, техника Лестера, техника танца Эрика Хоукинса, контактная импровизация, танцевальная импровизация, техника релиз (освобождения), техника освобождения Джоан Скиннер, пилатес, кинезиология, гиротоник и гирокинезис, bodymind centering (bmc), йога.

## Библиографический список

1. Большаков В.П. *Культура как форма человечности*: учебное пособие. Великий Новгород: НовГУ имени Ярослава Мудрого, 2000.
2. Багдасарьян Н.Г., Иванченко Г.В., Литвинцева А.В. и др. *Культурология*: учебное для студ. техн. вузов. Под редакцией Н.Г. Багдасарьян. 4-е изд., испр. Москва: Высш. шк., 2002; 416.
3. *Искусство*. Available at: <http://feb.web.ru/feb/slt/abc/lt1/lt1-3101.htm>
4. Флиер А.Я. Вектор культурной эволюции. *Обсерватория культуры*. 2012; 5; 4 – 16.
5. Флиер А.Я. *Очерки теории исторической динамики культуры*. Москва: Согласие, 2012; 528.
6. Флиер А.Я. Модель культурной типологии: классическая, неклассическая и постнеклассическая культуры. *Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение»*. 2016; 3.
7. Флиер А.Я. Добро и зло в культурно-историческом понимании *Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение»*. 2015; 3; 17 – 36. Available at: [http://zpu-journal.ru/e-zpu/2015/3/Flier\\_Good-Evil/](http://zpu-journal.ru/e-zpu/2015/3/Flier_Good-Evil/)
8. Архипова О.В. *Идеи образования в контексте постнеклассической культуры*. Автореферат диссертации ... доктора философских наук. РГПУ им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2012.
9. Ильин И.П. *Постструктурализм, деконструктивизм, постмодернизм*. Москва: Интрада, 1996.
10. Маньковская Н.Б. *Эстетика постмодернизма*. Санкт-Петербург: Алетейя, 2000.
11. Можейко М.А. *Становление теории нелинейных динамик в современной культуре: сравнительный анализ синергетической и постмодернистской парадигмы*. Минск: Издательство Белорус. гос. экон. ун-та, 1999.

## References

1. Bol'shakov V.P. *Kul'tura kak forma chelovechnosti*: uchebnoe posobie. Velikij Novgorod: NovGU imeni Yaroslava Mudrogo, 2000.
2. Bagdasar'yan N.G., Ivanchenko G.V., Litvinceva A.V. i dr. *Kul'turologiya*: uchebnoe dlya stud. tehn. vuzov. Pod redakciej N.G. Bagdasar'yan. 4-e izd., ispr. Moskva: Vyssh. shk., 2002; 416.
3. *Iskusstvo*. Available at: <http://feb.web.ru/feb/slt/abc/lt1/lt1-3101.htm>
4. Flier A.Ya. Vektor kul'turnoj `evolyucii. *Observatoriya kul'tury*. 2012; 5; 4 – 16.
5. Flier A.Ya. *Ocherki teorii istoricheskoy dinamiki kul'tury*. Moskva: Soglasie, 2012; 528.
6. Flier A.Ya. Model' kul'turnoj tipologii: klassicheskaya, neklassicheskaya i postneklassicheskaya kul'tury. *Informacionnyj humanisticheskij portal «Znanie, Poniimanie. Umenie»*. 2016; 3.
7. Flier A.Ya. Dobro i zlo v kul'turno-istoricheskom ponimani *Informacionnyj humanitarnyj portal «Znanie. Poniimanie. Umenie»*. 2015; 3; 17 – 36. Available at: [http://zpu-journal.ru/e-zpu/2015/3/Flier\\_Good-Evil/](http://zpu-journal.ru/e-zpu/2015/3/Flier_Good-Evil/)
8. Arhipova O.V. *Idei obrazovaniya v kontekste postneklassicheskoy kul'tury*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filosofskih nauk. RGPU im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2012.
9. Il'in I.P. *Poststrukturalizm, dekonstruktivizm, postmodernizm*. Moskva: Intrada, 1996.
10. Man'kovskaya N.B. *Estetika postmodernizma*. Sankt-Peterburg: Aletejya, 2000.
11. Mozejko M.A. *Stanovlenie teorii nelinejnyh dinamik v sovremennoj kul'ture: sravnitel'nyj analiz sinergeticheskoy i postmodernistskoj paradigmy*. Minsk: Izdatel'stvo Belarus. gos. `ekon. un-ta, 1999.

Статья поступила в редакцию 01.10.17

УДК 376.56

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

**THE PROGRAM SUPPORT INDIVIDUAL DEVELOPMENT AND WAY OF LIFE OF ORPHAN STUDENTS IN THE INDUSTRIAL-SHIPBUILDING LYCEUM AS A MEANS OF SOCIO-PROFESSIONAL ADAPTATION.** The article studies a problem of maintenance of socio-professional adaptation of orphan students at the Industrial-Shipbuilding Lyceum of St. Petersburg. Is the program support individual development and way of life of orphan students, the work shows goals, objectives, and implementation phases. The program is introduced through an individual development plan and the way of life of the pupil includes an information sheet, a comprehensive psycho-pedagogical diagnosis of pupils, psychological, socio-pedagogical and medical support, social protection and protection of the rights of the pupil assistance in organizing socio-cultural activities, assistance in obtaining vocational education, socio-professional adaptation, social and educational activities to promote the device of the pupil in the family, support in placing a pupil in a family, provision of advisory, psychological, pedagogical, legal, social and other assistance to children who finish the lyceum.

**Keywords:** orphan students, socio-professional adaptation, support individual development and way of life.

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

## ПРОГРАММА СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И ЖИЗНЕУСТРОЙСТВА УЧАЩИХСЯ-СИРОТ ИНДУСТРИАЛЬНО-СУДОСТРОИТЕЛЬНОГО ЛИЦЕЯ КАК СРЕДСТВО ИХ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

В статье раскрывается проблема сопровождения социально-профессиональной адаптации учащихся-сирот Индустриально-судостроительного лицея Санкт-Петербурга. Представляется программа сопровождения индивидуального развития и жизнеустройства учащихся-сирот, показаны её цели, задачи, этапы реализации. Программа реализуется посредством Индивидуального плана развития и жизнеустройства воспитанника включает в себя информационную справку, комплексную психолого-педагогическую диагностику состояния воспитанника, психологическое, социально-педагогическое и медицинское сопровождение, социальную защиту и охрану прав воспитанника, помощь в организации социально-культурной деятельности, содействие в получении профессионального образования, социально-профессиональной адаптации, социально-педагогическую деятельность по содействию устройства воспитанника в семью, сопровождение при помещении воспитанника в семью, оказание консультативной, психологической, педагогической, юридической, социальной и другой помощи выпускнику, завершившему пребывание в профессиональном лицее.

**Ключевые слова:** учащиеся-сироты, социально-профессиональная адаптация, сопровождение индивидуального развития и жизнеустройства.

Неотъемлемой целью деятельности учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в современных условиях становится забота о реализации права воспитанника на полноценное и свободное развитие. В целях выполнения требований постановления Правительства РФ от 24.05.2014 № 481 «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» [1] деятельность Индустриально-судостроительного лица (ИСЛ) строится на принципах гуманизма и гражданственности, обеспечения интересов детей, свободного развития личности, защиты прав и интересов детей и светского характера образования. Воспитательный процесс строится при тесном взаимодействии структурных подразделений ИСЛ (социально-психологическая служба комплексного сопровождения, служба постинтернатного сопровождения выпускников-сирот, служба содействия трудоустройству выпускников, отделение дополнительного образования, коррекционное отделение, отделение обучения лиц с ОВЗ и инвалидов, ресурсный центр подготовки специалистов и др.) с сетевыми партнерами профессионального лица [2].

В Структурном подразделении Детский дом для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, Индустриально-судостроительного лица созданы благоприятные условия пребывания, приближенные к семейным, способствующие интеллектуальному, эмоциональному, духовному, нравственному и физическому развитию воспитанников. Проживание детей организовано по принципам семейного воспитания в воспитательных группах, размещаемых в помещениях для проживания, созданных по квартирному типу.

Для качественной подготовки воспитанника к самостоятельной жизни создана Служба комплексного сопровождения, основными целями которой являются реализация комплекса мер, способствующих социализации учащихся, становлению профессиональных планов; развитие способностей и склонностей обучающихся, изучение особенностей их развития, своевременное выявление и комплексное обследование учащихся, испытывающих затруднения в обучении и социальной адаптации, профилактика отклоняющегося поведения учащихся, а также социально-психологическое обеспечение педагогического процесса.

В целях обеспечения и защиты прав и законных интересов учащихся-сирот специалистами службы комплексного сопровождения Индустриально-судостроительного лица разработана Программа сопровождения индивидуального развития и жизнеустройства воспитанника Структурного подразделения Детский дом для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, которая предусматривает организацию индивидуальной работы с каждым конкретным подростком, поступившим в детский дом, создание благоприятных условий для успешной его адаптации к новым условиям и гармоничного личностного развития. Комплексное медико-психолого-педагогическое сопровождение обеспечивается с учетом выявленных индивидуальных психологических особенностей учащихся-сирот, состояния его здоровья, личностного развития и социального опыта и с целью реабилитации воспитанника, коррекции проблем в его личностном развитии, формирования у воспитанника стремления иметь социальные, учебные навыки, содействия самоактуализации личности подростка через освоение им гражданской позиции, нравственных ценностей, развитие социальной активности и усвоение им здорового образа жизни.

Разработанная программа предполагает организацию комплексного коррекционно-развивающего сопровождения и жизнеустройства воспитанника с момента его поступления в детский дом до завершения пребывания в нем, а также интеграцию действий специалистов разного профиля. Основные этапы программы индивидуального развития и жизнеустройства воспитанника в семье включает несколько блоков. Каждый блок имеет свои цели и задачи. Работа по всем блокам ведется параллельно. В реализации программы задействованы все службы учреждения для учащихся-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Целью программы является обеспечение проведения реабилитационных мероприятий, направленных на адаптацию поступившего в Детский дом воспитанника к новым условиям, обеспечение его личностного развития, осуществление мер по защите прав и законных интересов воспитанника, социальную адаптацию и подготовку его к самостоятельной жизни.

Задачи:

1. Создание благоприятного психологического климата в детском коллективе, способствующего адаптации воспитанника

к новым условиям, снижению уровня его психологической тревожности.

2. Создание в детском доме благоприятных условий проживания воспитанников-сирот, приближенных к домашним, способствующих умственному, эмоциональному, физическому и духовному развитию личности.

3. Обеспечение медико-психолого-педагогической и социальной реабилитации воспитанника.

4. Поддержка самореализации воспитанника в культурно-досуговой деятельности, спортивной и других видах деятельности.

5. Подготовка к самостоятельной независимой жизни.

6. Обеспечение социальной защиты воспитанника, его прав и законных интересов, реализация права ребенка – жить в семье.

Разработанная программа индивидуального развития и жизнеустройства воспитанников детского дома имеет несколько этапов её реализации:

- адаптационный и аналитико-диагностический этап,
- организационно-деятельностный этап,
- реабилитационный этап,
- коррекционный этап.

Программа сопровождения развития и жизнеустройства воспитанника реализуется через индивидуальный план развития и жизнеустройства воспитанника, который утверждается соответствующим актом органом опеки и попечительства и пересматривается не реже одного раза в полгода.

Индивидуальный план развития и жизнеустройства воспитанника ИСЛ Структурного подразделения Детский дом для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, предусматривает организацию индивидуальной работы с каждым конкретным подростком, поступившим в детский дом, создание благоприятных условий для успешной его адаптации к новым условиям и гармоничного личностного развития.

Комплексное медико-психолого-педагогическое сопровождение индивидуального развития воспитанника обеспечивается с учетом выявленных его индивидуальных психологических особенностей, состояния его здоровья, личностного развития и социального опыта и с целью реабилитации, коррекции проблем в его личностном развитии, формирования у воспитанника стремления иметь социальные, учебные навыки, содействия самоактуализации личности ребенка через освоение им гражданской позиции, нравственных ценностей, развитие социальной активности и усвоение им здорового образа жизни.

План предусматривает организацию работы по социальной защите воспитанника, защите его прав и законных интересов, в том числе, права жить в семье. Учитывая то обстоятельство, что детский дом является учреждением временного пребывания в нем подростка, обеспечение права ребенка жить и воспитываться в семье, содействие устройству ребенка на воспитание в семью, в том числе, если это возможно, возвращение его в кровную семью, является приоритетным направлением психолого-педагогического сопровождения воспитанника детского дома. Полноценное развитие и подготовка к самостоятельной жизни поступившего на воспитание в детский дом подростка возможно лишь при консолидации усилий всех специалистов учреждения.

Индивидуальный план развития и жизнеустройства воспитанника включает в себя *информационную справку*, характеризующую социальный статус воспитанника-сироты или воспитанника, оставшегося без попечения родителей (сведения о воспитаннике, дате рождения, месте регистрации, основных родственниках, близком социальном окружении, информации о возможных формах устройства в приемную семью, усыновления или попечительства).

Индивидуальный план развития и жизнеустройства воспитанника включает в качестве основных направлений работы:

- *комплексную психолого-педагогическую диагностику* состояния воспитанника (состояние нервно-психической и эмоциональной сфер, интеллекта, отдельных психических функций, личностных особенностей, особенностей самооценки и поведения, наличия индивидуальных ресурсов совладения со стрессом) и выявление актуальных проблем развития;
- *психологическое сопровождение*, включающее занятия по развитию познавательных способностей, коррекции эмоциональных состояний, черт характера, особенностей поведения, развития коммуникативных умений и др.;
- *социально-педагогическое сопровождение*, ориентированное на изучение личностно значимых социальных связей,

особенностей учебной деятельности, трудностей поведения, диагностику уровня социальной адаптированности воспитанника: уровня сформированности социально-бытовых умений и навыков, профессионального самоопределения, культуры межличностных и социальных отношений, навыков здорового образа жизни и уровня самопринятия, выявление трудностей и способов оказания помощи в преодолении их;

- *медицинское сопровождение*, включающее анализ состояния здоровья воспитанника и оказание необходимой помощи специалистами, организацию осмотров специалистами, прививок, прохождения диспансеризации и др.;

- *социальную защиту и охрану прав воспитанника* (защита жилищных и имущественных прав, контроль своевременного оформления и предоставления дополнительных мер социальной поддержки – по оплате жилья, коммунальных услуг, оформлению документов, оказание помощи в выборе профессии и трудоустройстве, оказание помощи в получении жилья и жизнеустройстве и др.);

- *помощь в организации социально-культурной деятельности* на основе изучения интересов, увлечений (организация обучения по дополнительным общеразвивающим программам, подбор кружков, секций, клубов, студий и объединений по интересам, организация участие в конкурсах, олимпиадах, выставках, смотрах и массовых мероприятиях для воспитанников с учетом их возраста и состояния здоровья, физического и психического развития, в том числе путем обеспечения участия в таких мероприятиях работников организации для детей-сирот и добровольцев (волонтеров) и др.);

- *содействие в получении профессионального образования, социально-профессиональной адаптации воспитанников и их трудоустройстве*, подготовке их к самостоятельной жизни посредством оказания консультативной, психологической, педагогической, юридической, социальной и иной помощи;

- *социально-педагогическая деятельность по содействию устройства воспитанника в семью* (консультирование и подготовка родственников к возвращению воспитанника в семью, помощь в преодолении затруднений при переходе воспитанника в семью; работа с органами опеки и попечительства по размещению информации о воспитаннике, работа с гражданами, имеющими заключение органов опеки и попечительства о возможной временной передаче воспитанника в их семью и др.);

- *сопровождение при помещении воспитанника в семью* (помощь в установлении и поддержке общения воспитанника и будущих родителей, подготовка рекомендаций для гостевой или замещающей семьи, анализ состояния воспитанника и др.);

- *оказание консультативной, психологической, педагогической, юридической, социальной и другой помощи* выпускнику, завершившему пребывание в ИСЛ, в соответствии с законодательством Российской Федерации (по мере необходимости).

Индивидуальный план развития и жизнеустройства воспитанника помимо указанных направлений работы включает мероприятия по преодолению выявленных трудностей у воспитанника, ответственных исполнителей и сроки осуществления мероприятий, а также отметку о выполнении.

Для реализации мероприятий по воспитанию, обучению, обеспечению индивидуального сопровождения развития воспитанника, подготовке его к самостоятельной жизни, трудоустройству, в порядке, установленном законодательством Российской Федерации, организовано сетевое взаимодействие с профессиональными и образовательными организациями, негосударственными некоммерческими, в том числе общественными организациями, благотворительными фондами и др. Для этого в ИСЛ разработана и реализуется модель сетевого взаимодействия с социальными партнерами по социально-профессиональной адаптации и постинтернатному сопровождению учащихся-сирот профессионального лица.

#### Библиографический список

1. *О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей*. Постановление Правительства РФ от 24.05.2014 № 481 Available at: <http://base.garant.ru/70661542/>
2. Кривых С.В., Кузина Н.Н., Панова Н.В. Из опыта работы Индустриально-судостроительного лицея по подготовке учащихся-сирот к самостоятельной жизни. *Сетевое взаимодействие с социальными партнерами как средство социально-профессиональной адаптации и постинтернатного сопровождения учащихся-сирот учреждений профессионального образования*: материалы I Всероссийской научно-практической конференции. Санкт-Петербург: ЛОИРО, 2017; 26 – 42.

#### References

1. *O deyatelnosti organizatsij dlya detej-sirot i detej, ostavshihsy bez popecheniya roditelej*. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 24.05.2014 № 481 Available at: <http://base.garant.ru/70661542/>
2. Krivyh S.V., Kuzina N.N., Panova N.V. Iz opyta raboty Industrial'no-sudostroitel'nogo liceya po podgotovke uchashchihsya-sirot k samostoyatel'noj zhizni. *Setevoe vzaimodejstvie s social'nymi partnerami kak sredstvo social'no-professional'noj adaptacii i postintematnogo soprovozhdeniya uchashchihsya-sirot uchrezhdenij professional'nogo obrazovaniya*: materialy I Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Sankt-Peterburg: LOIRO, 2017; 26 – 42.

Статья поступила в редакцию 01.10.17

УДК 378

**Pan Rong Hua**, MA student, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia),  
E-mail: 1617465160@qq.com

**THE DEVELOPMENT OF DANCE OF THE IMAGINATION IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF CHOREOGRAPHY TEACHERS.** In the article the author raises a problem of professional training of choreography teachers. The system of professional choreographic education is largely different from the educational system, primarily its artistic direction in the development of creative abilities of students, including imagination in dancing. A dance expresses a status of an artist, his feelings, moods, sensations and carries relevant content. The author examines the concept of "imagination" in learning to dance. The possibilities of choreographic art in the development of dance of the imagination of future choreography teachers are studied. The teacher of acting forms of future choreography teachers of dance culture, including dance imagination, musicality and expression, truthfulness and sincerity in the transmission of dance image, emotional perception of the choreographic art, the ability to self-assess the work of choreography.

**Key words:** choreography, imagination in dancing, professional training of choreography teachers.

**Пань Жунхуа**, магистрант 2 курса Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена,  
г. Санкт-Петербург, E-mail: 1617465160@qq.com

## РАЗВИТИЕ ТАНЦЕВАЛЬНОГО ВОООБРАЖЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ-ХОРЕОГРАФОВ

В статье автором поднимаются проблемы профессиональной подготовки педагогов-хореографов. Система профессионального хореографического образования во многом отличается от педагогической системы, в первую очередь её художественной направленностью в развитии творческих способностей студентов, в том числе танцевального воображения.

Танец выражает состояние исполнителя, его чувства, настроения, ощущения и несет соответствующее содержание. Автор рассматривает понятие «воображение», его особенности в обучении танцу. Анализируются возможности хореографического искусства в развитии танцевального воображения у будущих педагогов-хореографов. Преподаватель по актерскому мастерству формирует у будущих педагогов-хореографов танцевальную культуру, в том числе танцевальное воображение, музыкальность и выразительность, правдивость и искренность в передаче танцевального образа, эмоциональное восприятие хореографического искусства, способность самостоятельно оценить хореографическое произведение.

**Ключевые слова:** хореографическое искусство, танцевальное воображение, профессиональная подготовка педагогов-хореографов.

Специфика развития современного хореографического искусства доказывает, что хореографическое образование при подготовке педагогов-хореографов это, прежде всего, система сохранения традиций, которой студенты-хореографы овладевают в процессе обучения, привнося свое собственное осмысление, понимание и своеобразие, создавая новую хореографическую школу. Цель этой системы – сформировать основу или фундамент профессиональной хореографической культуры (классический танец, народно-сценический танец, историко-бытовой танец, дуэтный классический танец, современный танец, музыкальное воспитание, история театра и балета, актерское мастерство, сценическая производственная практика, грим, изобразительное искусство), включая интеллектуальную, нравственную, эстетическую, художественную и др. культуру личности студентов. Понятие хореографической культуры в широком смысле слова является самостоятельно развивающейся и управляемой целостностью, состоящей из ряда компонентов, обусловленных историко-культурологическими потребностями общества.

Мы видим, как в реальной практике профессионального хореографического образования педагогическая система диктовала порядок, конкретность, рациональность. Все перечисленные компоненты педагогической хореографической системы всегда присутствовали в нормативных образовательных документах, где они объединяются и действуют как своего рода методика обучения. Однако данное положение относительно, ведь научный проект педагогической хореографической системы, всегда был не что иное, как попытка организации экспериментального наблюдения в области танцевального творчества, считает Л.А. Касиманова и С.В. Кривых [1; 2]. Особое внимание преподавателей хореографического образования привлекают различные методики, приемы и педагогические программы в организации образовательного процесса педагогов-хореографов, в том числе применение их в практике творческого и креативного развития студентов.

В то же время хореографическое искусство, привлекая внимание педагогов, историков, этнографов, культурологов, искусствоведов становится предметом междисциплинарных исследований. Это объясняется как многоаспектностью самой проблемы, так и широко контекстным её видением в свете новых методологических подходов. Одним из итогов проделанной работы является определение методологической базы хореографического искусства на разных теоретических уровнях: эстетическом, культурологическом, социологическом, социальном, педагогическом. Что же касается дальнейшего развития современных технологий обучения хореографическому искусству, то проблема относительно самостоятельности хореографической педагогики, представляет собой совокупность танцевальных знаний, умений, танцевального опыта и танцевальной культуры, которую позже стали называть системой хореографического образования.

Одним из ведущих компонентов воздействия танца и основных его выразительных средств есть движение. Движение выражает состояние (чувства, настроения, ощущения) исполняющего его лица и несет соответствующее содержание. Следовательно, одно и то же движение может выражать разное содержание, образ, являясь инструментом, которым студент должен овладеть.

Танец никогда не существовал сам по себе, он всегда функционировал и развивался в определенной среде. Поэтому хореографическое искусство в рамках той или иной эпохи, будет являться постоянно новым объектом танцевальной деятельности, закономерно отражающим на себе синтез различных видов искусства. Обучение хореографическому искусству способствует развитию танцевальному воображению обучающихся.

Воображение – это присущая только человеку возможность создания новых образов (представлений) путем переработки предшествующего опыта. Воображение является высшей психической функцией и отражает действительность. Однако с помощью воображения осуществляется мысленный отход за

пределы непосредственно воспринимаемого. Основная его задача – представление ожидаемого результата до его осуществления. С помощью воображения у нас формируется образ никогда не существовавшего или не существующего в данный момент объекта, ситуации, условий [3].

Условность танцевального образа по степени обобщенности близки разве что музыке и орнаментальному рисунку. Восприятие танца, его образа (одновременно и слуховое, и зрительное, и эмоциональное) связано с определенной подготовкой к ассоциативному мышлению и, в свою очередь, его развивать.

Комплексное обучение хореографии – классическому, народно-сценическому, современному танцам – развивают у студентов специальные способности, мышление, внимание, память, эмоциональность, творчество, воображение. На этой основе в процессе обучения формируется потребность в самостоятельном творческом труде, эстетические интересы, мотивы, вкусы; складываются взгляды, убеждения студентов.

Одной из задач педагога в формировании хореографической культуры студентов является развитие танцевального воображения, одним из методов решения поставленной задачи является танцевальная импровизация. Танцевальная импровизация на музыку включает упражнения, этюды и экспромты на заданную тему или свободную тему. В задания на импровизацию включены темы, близкие воображению студентов, сюжеты и настроения, связанные с природой, героями любимых книг, кинофильмов и т. д.

Студенты-хореографы во время обучения должны получать представления о том, как танцевальное движение выражает внутренний мир человека, что красота танца – это совершенство движений и линий человеческого тела, выразительность, легкость, сила, грация. Следует поощрять импровизации на тему национальной и современной музыки, развивая творческое воображение студентов путем бесед, раскрывая характер музыки и стиль танца. Рекомендуется на занятиях хореографии интерпретировать современные танцы в духе спортивной пластики, вводить изобретательные ассоциативные движения из жизни, близкие данной музыке и стилю танца. Импровизация танцевальных движений невозможна без четкого воображения той или иной заданной темы, её образов, действующих лиц и т. д.

Развить в будущих педагогах-хореографах воображение – главная задача преподавателя. С первых занятий по импровизации танцевальных движений студенты должны четко представить картину того, что они должны изобразить преподавателю на заданную тему. Предварительно преподаватель путем беседы раскрывает тему – это обстановка, действующие лица, их характер, повадки, поведение и т.д. Затем следует прослушивание музыкального материала – это характер, темп, ритмический рисунок и прочие музыкальные выразительные средства. Внимательно всё просмотрев и прослушав, студенты самостоятельно применяют танцевальные движения характерных действующих лиц. Одной из задач преподавателя по актерскому мастерству – привить студентам навыки актерской выразительности, умения изобразить в танцевальном шаге, например, повадки кошки, лисы, медведя, зайца и т. д., выразить какой-либо образ в разном эмоциональном состоянии – веселье, грусть и т. д.

Методика развития танцевального воображения, творческого мышления через импровизацию и театрализованные образы, вызывает несомненный интерес у будущих хореографов. Студенты предельно внимательны, активны, стараются максимально сценически приблизиться к своим героям, дисциплинирует к творческой и ансамблевой ответственности друг перед другом.

Таким образом, показателем танцевальной культуры можно считать танцевальное воображение, музыкальность и выразительность, правдивость и искренность в передаче танцевального образа, эмоциональное восприятие хореографического искусства, способность самостоятельно оценить хореографическое произведение.

## Библиографический список

1. Касиманова Л.А. Хореографическая педагогика как система хореографического образования, основанная на практической деятельности: совокупности профессиональных знаний, умений и навыков. *Перспективы развития и инновации художественного образования*: материалы 6-й научно-практической. Санкт-Петербург: Экспресс, 2011; 20 – 22.
2. Кривых С.В., Тюлина О.А., Панова О.В. *Высшее профессиональное образование в условиях реализации ФГОС*: монография. Санкт-Петербург: Экспресс, 2013; 200.
3. Сосновский А.А., Михасева Т.В. *Методика развития творческого воображения через танцевальную импровизацию*. Available at: <http://collegu.ucoz.ru/publ/29-1-0-12462>

## References

1. Kasimanova L.A. Horeograficheskaya pedagogika kak sistema horeograficheskogo obrazovaniya, osnovannaya na prakticheskoy deyatel'nosti: sovokupnosti professional'nyh znaniy, umeniy i navykov. *Perspektivy razvitiya i innovacii hudozhestvennogo obrazovaniya*: materialy 6-j nauchno-prakticheskoy. Sankt-Peterburg: 'Ekspress, 2011; 20 – 22.
2. Kriviyh S.V., Tyulina O.A., Panova O.V. *Vysshee professional'noe obrazovanie v usloviyah realizacii FGOS*: monografiya. Sankt-Peterburg: 'Ekspress, 2013; 200.
3. Sosnovskij A.A., Mihaseva T.V. *Metodika razvitiya tvorcheskogo voobrazheniya cherez tanceval'nuyu improvizaciyu*. Available at: <http://collegu.ucoz.ru/publ/29-1-0-12462>

Статья поступила в редакцию 01.10.17

УДК 37.03

**Petroniuk I.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Institute for Continuing Adult Education (St. Petersburg, Russia),  
E-mail: [pis25@mail.ru](mailto:pis25@mail.ru)

**EVALUATION OF CREATIVITY OF COLLEGE STUDENTS FOR CREATING STUDENT SCIENTIFIC SOCIETY.** The article presents the results of the first stage of development of the toolkit and the study of the creativity and level of development of the intellect of the students of the Feldsher College, who claim to participate in the work of the student scientific society. Creative, active, non-ordinary thinking, capable of non-standard solutions to traditional problems and the search for new promising tasks, people today constitute the main strategic resource of society. Achievements in science and the competitiveness of society in the future largely depend from its implementation. The possibilities of using psychological tests for assessing students' ability to intellectual-search activity are analyzed. The author proposes, with the modernization of the structure of further selection tests, to pay more attention to the methods for express diagnostics of personal properties and to conduct a full-scale study of the relationship between the personality traits of students and certain characteristics of the profile of creativity.

**Key words:** creativity, level of development of intelligence, psychological testing, academic achievement, talented youth.

**И.С. Петронюк**, канд. пед. наук, Институт непрерывного образования взрослых, г. Санкт-Петербурга,  
E-mail: [pis25@mail.ru](mailto:pis25@mail.ru)

## ОЦЕНКА КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА ДЛЯ СОЗДАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОГО НАУЧНОГО ОБЩЕСТВА

В статье представлены результаты первого этапа разработки инструментария и исследования креативности и уровня развития интеллекта студентов Фельдшерского колледжа, претендующих на участие в работе студенческого научного общества. Творческие, активные, неординарно мыслящие, способные к нестандартным решениям традиционных проблем и поиску новых перспективных задач люди составляют сегодня основной стратегический ресурс общества. От его реализации зависят достижения в науке и конкурентоспособность общества в будущем. Проанализированы возможности использования известных психологических тестов для оценки способности студентов к интеллектуально-поисковой деятельности. Автор предполагает при модернизации структуры дальнейших отборочных испытаний большее внимание уделить методикам экспресс-диагностики личностных свойств и провести полномасштабное изучение взаимосвязи личностных особенностей студентов с отдельными характеристиками профиля креативности.

**Ключевые слова:** креативность, уровень развития интеллекта, психологическое тестирование, успеваемость, талантливая молодёжь.

Школа XXI века должна соответствовать запросам времени. На стыке двух тысячелетий мировое сообщество осознало необходимость кардинального пересмотра модели развития человечества. С 1987 г. во всём мире широко известен термин «устойчивое развитие». Устойчивое развитие страны во многом определяется стабильностью её экономики, одним из элементов которой выступает рынок труда. Современная оценка показателей несбалансированности спроса и предложения в этой сфере, проведенная многими исследователями, указывает на то, что дисбаланс характерен и для современного российского образования. Значительные изменения в обществе требуют привлечения талантливой молодёжи к решению актуальных социально-экономических проблем. Очевидно, что творческие, активные, неординарно мыслящие, способные к нестандартным решениям традиционных проблем и поиску новых перспективных задач люди составляют сегодня основной стратегический ресурс общества. От его реализации зависят достижения в науке и конкурентоспособность общества в будущем [1].

Важной особенностью большинства современных моделей одаренности является отсутствие «элитности» их содержания. Одаренность рассматривается в них как ресурс, находящийся в развитии. На современном этапе в психологии постепенно сме-

щается вектор исследований одаренности с выявления отдельных психических процессов или их комплексов на изучение целостности её когнитивных и личностных детерминант.

Эти идеи легли определили направление исследования, проводимого в Фельдшерском колледже Санкт-Петербурга. Практическая цель состояла в оптимизации отбора претендентов в группу студенческого научного общества. Общество должно иметь подразделения, потому что исследовательские работы по истории и по математике имеют разную структуру и руководить этими работами должны разные специалисты. Иначе всё превратится в Потёмкинскую деревню и будет нежизнеспособным. Анализ научных исследований по проблеме одаренности и креативности позволил выдвинуть гипотезу о взаимосвязи личностных параметров одаренных студентов и креативности как показателя, характеризующего познавательную сферу.

Целью оценки являлось определение уровня интеллекта и креативности респондентов. Подход к оценке осуществлялся в соответствии с подходом В. Штерна к интеллекту, как общей способности юношей и девушек осознанно настраивать своё мышление на возникшие требования, общей умственной приспособляемости к новым задачам и условиям деятельности. Тестирование студентов для определения уровня креативности состо-

яло в оценке способности находить множество разнообразных оригинальных идей в нерегламентированных условиях деятельности, определении дивергентного мышления, отличительной особенностью которого является разнонаправленность и вариативность поиска разных, в равной мере правильных решений относительно одной и той же ситуации. При этом креативность рассматривалась как несводимая к интеллекту функция целостной личности, зависящая от целого комплекса её психологических характеристик. По Дж. Гилфорду и П. Кристиансену, высокий интеллект может выступать как фактор развития креативности, но не определяет её. При низком интеллекте практически не бывает проявлений творческой одаренности, между тем как среди людей с высоким интеллектом встречаются лица и с высоким, и с низким уровнем развития дивергентного мышления [2].

Для предоставления равных возможностей студентам, ранее обучавшимся в различных по уровню школах и классах и имеющих различный багаж наличных знаний, основным компонентом избран тест оценки культурно-независимого интеллекта Кеттелла, который позволяет оценить интеллект и выразить его в стандартных баллах IQ без привязки к школьной успеваемости, социально-культурному уровню семьи, ограничивая воздействие негативных факторов. Данный тест представляет собой две последовательно представляемые части, каждая из которых состоит из семи субтестов различной степени сложности по нарастающей от первого к седьмому. Содержание первой и второй частей теста примерно одинаковы, и различаются отводимым на их выполнение временем. Второй компонент психологического тестирования предназначался для оценки интеллекта, но был культурно-зависимым и специализированным в соответствии с профилем группы. В качестве основного инструментария выступала часть теста интеллектуального потенциала, разработанного А.Г. Шмелёвым. Последний компонент психологического тестирования – оценка креативности. Использовался фрагмент теста Торренса, где на основе простого цветного стимула предлагалось построить законченную композицию, самостоятельно дополнив рисунок [3]. При этом оценивались оригинальность, как статистическая редкость данного ответа для российской выборки испытуемых данного возраста; разработанность, как способность к детализации проработки замысла; абстрактность придуманного к рисунку названия. Таким образом, три обозначенных выше компонента давали общий интегральный балл по психологическому тестированию, который находился в разбросе от 106 до 190 баллов. Основной градиент в итоговом балле составлял коэффициент интеллекта по Кеттеллу, который колебался от 89 до 156 баллов IQ. Общим для всех компонентов психологического тестирования являлась оценка по положительному критерию, т.е. испытуемый, набравший высокие баллы по тесту, признавался наделённым креативностью, набор же низких баллов в тестах не свидетельствовал об отсутствии данного качества у испытуемого, а по большей части об отсутствии артефактов тестирования, таких как плохое самочувствие, недостаточная или гипермотивация на прохождение теста; а также артефактов, связанных с недостатками используемого инструментария (слабость тестовых норм, недостаточная адаптивность тестов и т.п.). После завершения испытаний материалы были специальным образом обработаны с помощью компьютерных программ с целью выявления корреляции между различными факторами и группами факторов.

В ходе исследования были условно сформированы три группы: «математики», «гуманитарии» и общая выборка, которая составила 126 человек. В качестве общих переменных для групп «математиков» и «гуманитариев» рассматривались следующие показатели:

- результат тестирования по первой части теста Кеттелла, выраженный в баллах IQ;
- результат тестирования по второй части теста Кеттелла;
- разность коэффициентов между первой и второй частью, отражающая «врабатываемость» респондента, его утомляе-

мость, некоторую стрессоустойчивость в связи с уменьшением времени на выполнение второго субтеста;

- общий балл по тесту Кеттелла, высчитываемый по специальным таблицам для российской выборки, исходя из результатов первой и второй части теста Кеттелла;
- результат тестирования по фрагменту интеллектуального теста Шмелева;
- оценка креативности по тесту Торренса;
- общепсихологический балл – сумма баллов по трем частям психологического тестирования;
- итоговый балл – число четверок в аттестате, как величина, в наиболее приближенном виде отражающая школьную успешность.

В качестве специфических переменных выступали результаты, полученные испытуемыми по различным профильным дисциплинам. Кроме того, в анализе участвовали две дихотомические переменные, к которым были отнесены место предыдущего проживания и обучения и пол испытуемых.

После выявления взаимосвязей в группах были выполнены ещё раз два уточняющих статистических эксперимента: отсечение слабовыраженных корреляций путем проверки уровня значимости связи с величиной достоверности 0,01 (99%) и оценки групп по критерию нормального распределения статистических данных.

В ходе выявления следующие закономерности. Несколько категорий не получили значимых корреляций с другими факторами – пол, место жительства и учебы, школьная успешность, – что свидетельствует об их слабом влиянии на результат в целом или на компонент психологического тестирования в частности. Наибольшее число значимых корреляций принадлежит выборке «математиков», наименьшая внутренняя согласованность у «гуманитариев», что может быть обусловлено малой численностью групп или связано с проявлением групповой специфики. О внутренней согласованности испытаний свидетельствует коррелируемость компонентов психологического тестирования с общим баллом по психологии и результатов экзаменов по профильным предметам с итоговым баллом. Достаточно высокая взаимосвязь во всех трех группах наблюдается между компонентами теста Кеттелла и общим баллом экзаменов. При этом более высокая взаимосвязь отмечается в группе «гуманитариев». Высокая взаимосвязь профильных предметов. Показатель креативности Торренса выступает первым в этой выборке в серии корреляций с итоговым баллом. Отмечена отрицательная корреляция между результатами, полученными по первой части теста Кеттелла и разницей между субтестами.

Полученные данные позволяют сделать вывод о сбалансированности набора испытаний, их внутренней согласованности. Наиболее интересной при исследовании является группа «математиков», в которой компоненты психологического исследования не только в связи друг с другом, но и с профильными предметами. Немного слабее по числу взаимосвязей выглядит группа «гуманитариев», что может свидетельствовать о том, что тест интеллекта, который применялся в ходе исследования, и служит основной составляющей психологического тестирования, по своей специфике более всего предназначен для людей с формализованным типом мышления. И хотя средние коэффициенты интеллекта во всех группах приблизительно равны, значимой взаимосвязи не наблюдается. К сожалению, не было выявлено прямой взаимосвязи коэффициента креативности с результатами учебных предметов. По общей выборке результаты по тесту Торренса коррелируют с итоговым баллом, связь прямая, но слабая. В группе «математиков» творческие способности коррелируют с интеллектуальными способностями. При модернизации структуры дальнейших отборочных испытаний стоит большее внимание уделять методикам экспресс-диагностики личностных свойств и более детальному исследованию креативности. В дальнейшем в рамках данного исследования планируется проведение полномасштабного изучения взаимосвязи личностных особенностей студентов с отдельными характеристиками профиля креативности.

#### Библиографический список

1. Кривых С.В. Диверсификация профессионального образования на примере направления 050100 педагогическое образование. *Мир науки, культуры, образования*. 2013: 5 (42); 43 – 45.
2. Дружинин В.Н. *Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие*. Санкт-Петербург: ИМАТОН-М, 2001; 223.
3. Тунник Е.Е. *Тест Е. Торренса. Диагностика креативности*. Методическое руководство. СПб: ИМАТОН-М, 2001; 170.

## References

1. Krivyh S.V. Diversifikatsiya professional'nogo obrazovaniya na primere napravleniya 050100 pedagogicheskoe obrazovanie. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013: 5 (42); 43 – 45.
2. Druzhinin V.N. *Kognitivnye sposobnosti: struktura, diagnostika, razvitiye*. Sankt-Peterburg: IMATON-M, 2001; 223.
3. Tunnik E.E. *Test E. Torrensa. Diagnostika kreativnosti. Metodicheskoe rukovodstvo*. SPb: IMATON-M, 2001; 170.

Статья поступила в редакцию 01.10.17

УДК 378

**Kasimanova L.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Choreographic Art, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: ludmila.kasimanova@mail.ru

**Xiong Di** (China), MA student, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: 814791191@qq.com

**Yang Xexi** (China), MA student, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: 1032371909@qq.com

**PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE CHOREOGRAPHY TEACHERS IN THE CONTEXT OF MODERN CONCEPTS OF CULTURE DEVELOPMENT.** The article presents the historical and pedagogical analysis of the current state of professional training of future choreography teachers in the context of modern concepts of cultural development. From the standpoint of the development of modern culture, the problem of the formation of professional pedagogical education in the field of choreographic art in the system of art education is revealed, the place of various forms and types of choreographic art in this system is clarified, and the main trends in the teaching of choreographic art in the system of professional training of future pedagogues and choreographers in a pedagogical university are revealed. The analysis of the pedagogical, psychological, philosophical, methodical literature, the established traditions of professional education in the field of choreographic art testifies to the great attention of many researchers of education to the very process of professional training of future choreographers. The authors single out the contradictions that must be solved when designing the professional training of future choreographer teachers.

**Key words:** vocational training, future choreography teachers, modern concepts of cultural development.

**Л.А. Касиманова**, канд. пед. наук, зав. каф. хореографического искусства, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: ludmila.kasimanova@mail.ru

**Сюн Ди**, магистрант 1 курса Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: 814791191@qq.com

**Ян Кэси**, магистрант 1 курса Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: 1032371909@qq.com

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ХОРЕОГРАФОВ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ КОНЦЕПЦИЙ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ

В статье представлен историко-педагогический анализ современного состояния профессиональной подготовки будущих педагогов-хореографов в контексте современных концепций развития культуры. С позиций развития современной культуры раскрывается проблема становления профессионального педагогического образования в области хореографического искусства в системе художественного образования, уточняется место разных форм и видов хореографического искусства в этой системе, раскрываются основные тенденции преподавания хореографического искусства в системе профессиональной подготовки будущих педагогов-хореографов в педагогическом вузе. Проведенный анализ педагогической, психологической, философской, методической литературы, сложившихся традиций профессионального образования в области хореографического искусства свидетельствует о большом внимании многих исследователей образования к самому процессу профессиональной подготовки будущих педагогов-хореографов. Авторами выделены противоречия, которые необходимо решить при проектировании профессиональной подготовки будущих педагогов-хореографов.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, будущий педагог-хореограф, современные концепции развития культуры.

Было бы ошибочно предполагать, что отечественная система профессионального образования совершенно не меняется. Напротив, в ней идут быстрые перемены, но они направлены в первую очередь на совершенствование существующей структуры образовательной системы, повышение ее эффективности в достижении современных социокультурных целей подготовки специалистов. Для создания современного образования мы должны, в первую очередь, выработать удачные альтернативные представления о будущем – представить себе, какие виды работ, профессий и склонностей будут нужны в будущем, лет через двадцать-пятьдесят, какие формы приобретет семья и какие человеческие взаимоотношения будут превалировать; какие проблемы морально-этического плана могут возникнуть; какая техника будет нас окружать и с какими организационными структурами придется нам срабатывать. И только вырабатывая такие представления, определяя, обсуждая, систематизируя и непрерывно модернизируя их, мы можем прийти к заключению о характере когнитивных и эмоциональных навыков, которые понадобятся людям будущего для того, чтобы пережить ускоряющий социальный напор [1].

Можно с уверенностью говорить о том, что профессиональная подготовка будущих педагогов-хореографов в со-

временной высшей школе, начинает возвращать утраченный в 20-ых годах прошлого века позиции. В начале нового тысячелетия появление основополагающих документов в сфере высшего образования, так или иначе затронуло содержание профессиональной подготовки педагогов-хореографов в педагогическом вузе. Появление федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения, которые регламентируют Федеральный базисный учебный план и примерные учебные планы для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы высшего профессионального образования, свидетельствует о повышенном внимании государства к педагогическому образованию, и в частности, к подготовке будущих педагогов-хореографов. Возвращение к хореографическому образованию мы рассматриваем как попытку обобщить ситуацию о знаниях, получаемых студентами по дисциплинам специализации хореографическое искусство, сохранить преемственность школы русского классического танца с достижениями современного хореографического искусства, обозначить специфику профессиональной подготовки будущих педагогов-хореографов через профессиональную культуру к общей духовной культуре.

Как считает Т.А. Филановская, профессиональная подготовка будущих педагогов-хореографов выполняет «... амбивалентную функцию в системе художественной культуры: с одной стороны, обладая свойством фундаментальности и инерционности, оно сохраняет каноны академической школы классического и народного танца, тем самым стабилизируя духовные основы культуры. С другой стороны, ... является источником динамики многих сфер художественной жизни, так как его ценностная и технологическая изменчивость создает новый тип ментальности» [2].

Профессиональное педагогическое образование в области хореографического искусства отсутствовало в России на протяжении не одного десятилетия, исключение составляет, пожалуй, только Академия русского балета им. А.Я. Вагановой, где наряду с исполнительским отделением всегда существовало педагогическое. Данное обстоятельство негативно сказалось на содержании профессионального обучения будущих педагогов-хореографов во всех его организационно-педагогических, учебно-методических и художественно-творческих аспектах. Хотя определенным образом проблема профессиональной подготовки педагогов-хореографов решалась за счет высших учебных заведений культуры и искусства, где искусство хореографии рассматривалось не с точки зрения педагогики, а в социокультурном контексте.

Среди рассмотренных теоретических воззрений выдающихся деятелей и педагогов, балетмейстеров и теоретиков танца первой половины прошлого столетия особо говорится о наследии А.Я. Вагановой, отмечается при этом, что столь глубокое описание специфики классического танца, можно считать практически единственным в то время. Уникальность теоретического труда А.Я. Вагановой заключается в том, что она, ещё будучи танцовщицей, сумела не только усвоить, но понять и систематизировать элементы классического танца, как основу, на которой этот танец строится.

Профессиональная подготовка будущих педагогов-хореографов характеризуется в целом позитивными тенденциями, одна из которых выражается в более углублённом изучении разнообразных форм хореографического искусства по дисциплинам специализации, которая находит своё отражение в учебных планах образовательного учреждения. Современные подходы к содержанию профессиональной подготовки педагогов-хореографов ориентированы на сохранение лучших традиций отечественного хореографического образования на примере классического наследия, включая концептуальные идеи педагогики хореографического искусства [3].

В силу названных обстоятельств именно подготовка бакалавров по направлению 44.03.01 Педагогическое образование (в области хореографии), в настоящее время оказались наименее соответствующими во всех отношениях современным условиям реформирования системы отечественного высшего профессионального образования, где приоритеты профильной дифференциации связаны с информационными технологиями, иностранным языком, философией, историей искусств. К этому следует добавить и ряд проблем, касающихся содержания профессиональной подготовки, в ряду которых не эффективное соотношение общепрофильных дисциплин и дисциплин по специализации, учебно-методическое обеспечение образовательного процесса и реальные возможности его обновления, оценка качества образования (ФОС, которые не соответствуют уровню образования...), особенности организации образовательного процесса профессиональной подготовки будущих педагогов-хореографов.

Таким образом, появление данной статьи обусловлено необходимостью разрешения противоречия между:

- современными запросами к содержанию профессиональной подготовки будущих педагогов-хореографов и недостаточной разработанностью этих вопросов в теории и практике высшего профессионального образования;
- отсутствием у преподавателей высшей школы, с одной стороны, необходимых знаний в области современного хореографического искусства (преподаватели с педагогическим базовым образованием), или недостаточная педагогическая подготовка в области преподавания, отсутствие методического аппарата и т. д. (у преподавателей с базовым искусствоведческим или хореографическим образованием);
- недостаточность учебников и учебных пособий для блока дисциплин специальной предметной подготовки в области хореографического искусства и хореографической педагогики,

отсутствие специальной методической литературы в области современных средств и методов преподавания танцевального искусства, которые бы позволили преподавателям усовершенствовать свою систему работы, а студентам самостоятельно овладеть современными профессиональными навыками в области современных форм хореографического искусства.

Формирование профессиональных компетенций в области хореографического искусства осуществляется на уровне образовательных стандартов прошлых лет. Объясняется это отсутствием системных методологических знаний в области современных форм хореографического искусства, недостаточной разработанностью методических подходов и средств обучения будущих педагогов-хореографов.

Проведя анализ педагогической, психологической, философской и др. литературы, мы сделали вывод, что пристальное внимание учёных-педагогов свидетельствует о достаточно большом интересе многих исследователей к содержанию и процессуальной стороне профессиональной подготовки будущих педагогов-хореографов, авторы уделяют внимание:

- целям и задачам профессиональной подготовки, обращая внимание на недостаточную разработанность методической ее стороны;
- влиянием социокультурной среды на профессиональную подготовку, при этом разработанное содержание этой подготовки в соответствии с требованиями профессиональных стандартов мало отвечает требованиям современных концепций развития культуры;
- отмечается значительный потенциал существующей образовательной системы современного вуза с точки зрения художественно-творческого обеспечения подготовки будущих педагогов-хореографов, однако он мало используется;
- потребности общего и дополнительного образования в педагогах-хореографах, обладающих универсальными социокультурными и профессиональными компетенциями не удовлетворяются ввиду того, что часто выпускники хореографических отделений не идут работать в образование.

Проведенный анализ педагогической, психологической, философской, методической литературы, сложившихся традиций профессионального образования в области хореографического искусства свидетельствует о достаточно большом внимании многих исследователей образования к самому процессу профессиональной подготовки будущих педагогов-хореографов. Изучение многочисленных культурологических трудов позволило сделать вывод о том, что вопросы содержания профессиональной подготовки будущих педагогов-хореографов не рассматривались в контексте современных концепций развития культуры.

Образовательная система, существующая в социально-культурном пространстве, требует фундаментального изучения, тщательного переосмысления содержания профессиональной подготовки будущих педагогов-хореографов в контексте современных концепций развития культуры. Культура является и процессом, и результатом созидательной деятельности, а образование – и процесс, и результат приобщения к культуре. Образование и культура, находясь в тесной взаимосвязи, приобщают личность к социокультурному опыту человечества.

Многогранность изучаемой темы потребовала теоретического анализа научных представлений о историко-культурологической и дисциплинарной сущности хореографического искусства, а также использования различных методов исследования, позволяющих рассмотреть профессиональную подготовку педагогов-хореографов как категорию эстетическую, культурологическую, социологическую, социальную, педагогическую, историческую.

Стремление придать завершённую форму многочисленным и значительным усилиям по согласованию содержания различных предметов привели к появлению новой интеграционной дисциплины «Танец и методика его преподавания». Но поскольку, несмотря на чётко обозначенные функции и приёмы реализации учебных программ, единой методологии, позволяющей системно осуществлять координацию преподавания, по сей день не существует, то новый предмет стал ещё одной дисциплиной, отдельные темы которой нуждаются в серьёзном согласовании с традиционными темами.

Важнейшей причиной отсутствия такой методологии является недостаточная теоретическая база, которая бы позволила осмыслить закономерности интенсивного развития современного хореографического искусства и использовать его для совершенствования учебного процесса, в том числе для гармонизации процессов междисциплинарной интеграции.

В ряду ближайших перспектив мы бы выделили:

- создание учебника нового поколения «Профессиональные основы хореографического искусства» по методике преподавания хореографии, отвечающего современным тенденциям развития учебной литературы и в опоре на концептуальные идеи педагогики хореографии;
- разработка учебно-методического комплекса «Профессиональное обучение хореографическому искусству» по различным направлениям хореографического искусства, включающего программы, учебники и учебные пособия, в том числе и электронные образовательные ресурсы, по разным видам хореографического искусства с учетом отечественных традиций в области педагогики хореографического искусства;
- разработка специализированных курсов по хореографическому искусству для педагогов-хореографов, реализующих программы обучения лиц с ОВЗ.

Профессиональная подготовка будущих педагогов-хореографов, благодаря специфике хореографического искусства и особенностям его восприятия, наиболее естественно и органично влияет на развитие внутренней свободы и творчества, а интеграция форм хореографического искусства создает целостное, гармоничное социокультурное образовательное пространство, формирующее художественно-творческие способности личности студентов, обучающихся на хореографических отделениях художественных вузов.

В настоящее время актуальность содержания профессиональной подготовки будущих педагогов-хореографов в контексте современных концепций культуры определяется необходимостью интеграции методологических подходов к ее изучению, так как происходящие в социуме изменения являются отображением, происходящих в концептуальном пространстве культуры.

#### Библиографический список

1. Тoffлер Э. *Шок будущего*: Перевод с английского. Москва: ООО «Издательство АСТ», 2002.
2. Филиановская Т.А. *Динамика хореографического образования в художественной культуре России XVIII – XX веков*: Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2011.
3. Касиманова Л.А. *Социально-культурные формы и средства профессионального хореографического образования в педагогическом вузе. Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании*: материалы 15-й Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург: Экспресс: 2014; 242 – 246.

#### References

1. Toffler E. *Shok buduschego*: Perevod s anglijskogo. Moskva: OOO «Izdatel'stvo AST», 2002.
2. Filanovskaya T.A. *Dinamika horeograficheskogo obrazovaniya v hudozhestvennoj kul'ture Rossii XVIII – XX vekov*: Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2011.
3. Kasimanova L.A. *Social'no-kul'turnye formy i sredstva professional'nogo horeograficheskogo obrazovaniya v pedagogicheskom vuze. Problemy pedagogicheskoy innovatiki v professional'nom obrazovanii*: materialy 15-j Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg: 'Ekspress: 2014; 242 – 246.

Статья поступила в редакцию 01.10.17

УДК 378

**Tian Jing Jing (China)**, MA student, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia),  
E-mail: 675359428@qq.com

**HISTORY OF DEVELOPMENT OF SPORTS AEROBICS.** The article traces the history of the development of aerobics in the world, its place in the international system of sports disciplines and in everyday life of a person. The author describes the types of aerobics: sports, applied and health, in more detail stopping at sports and health aerobics. The history of the formation of sports aerobics in the sports world is traced, the rules of the competition in sports aerobics are examined. Considering sports aerobics, the author reveals its technical component and evaluation criteria in international competitions. Analyzing health aerobics, the author shows the growing popularity of aerobics classes of people of all ages around the world with the goal of maintaining and maintaining their health. The author studies the specifics of the development of aerobics in China, its connection with traditional national culture, with martial arts, and features of knowledge of the Chinese philosophy of life.

**Key words:** sports and health aerobics, history of aerobics development in the world, features of aerobics development in China.

**Тянь Цзин Цзин**, магистрант 1 курса Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: 675359428@qq.com

## ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ СПОРТИВНОЙ АЭРОБИКИ

В статье прослеживается история развития аэробики в мире, её место в международной системе спортивных дисциплин и в повседневной жизни человека. Автор описывает виды аэробики: спортивная, прикладная и оздоровительная, более подробно останавливаясь на спортивной и оздоровительной аэробике. Прослеживается история становления спортивной аэробики в мире спорта, рассматриваются правила проведения соревнований по спортивной аэробике. Рассматривая спортивную аэробику, автор раскрывает ее техническую составляющую и критерии оценивания на международных соревнованиях. Анализируя оздоровительную аэробику, автор показывает возрастающую популярность занятий аэробикой людей всех возрастов во всем мире с целью сохранения и поддержания своего здоровья. Автор останавливается на особенностях развития аэробики в Китае, ее связи с традиционной национальной культуры, с боевыми искусствами, и особенностями познания жизненной философии китайцев.

**Ключевые слова:** спортивная и оздоровительная аэробика, история развития аэробики в мире, особенности развития аэробики в Китае.

Сегодня все больше людей разных возрастов следят за своим здоровьем и физическим состоянием, особенно это касается женщин среднего возраста, которые озабочены своим внешним видом. Аэробика все больше набирает популярность, особенно среди женщин, практически во всех странах. Уже начиная с детского возраста, люди с удовольствием занимаются аэробикой во всевозможных секциях и студиях, имеющих практически во всех спортивных комплексах [1].

Спортивная аэробика как вид спорта сегодня входит в Международную федерацию гимнастики (FIG) и официально зарегистрирован во Всероссийском реестре видов спорта. Существует пять видов гимнастики: спортивная гимнастика, художественная гимнастика, акробатика, прыжки на батуте и аэробика.

Истоки аэробики уходят в далекое прошлое, в Древней Греции существовало такое направление – интеграция гимнастики и танца – орхестрика. Самостоятельные занятия аэробикой

стали практиковаться в конце XIX века, придумал эти занятия физиолог из Франции Ж. Демени, который ввел специальные упражнения в систему физической культуры человека. В основу этих упражнений лежали ритмические чередования напряжения и расслабления мышц под музыку. Последователем данного направления физических упражнений стала американская актриса Джейна Фонд, которая сумела объединить набор танцевальных упражнений под музыку в непрерывную тренировку. Дальше происходило лишь обновление и усложнение этих упражнений, которые объединяли в специальные программы. Эти программы упражнений увеличивали силу и гибкость мышц, улучшали координацию движений, тренировали выносливость, все это происходило при повышенном эмоциональном фоне. Не случайно аэробику делят на спортивную, прикладную и оздоровительную.

Применительно к оздоровительной направленности аэробики вошла в обиход благодаря американскому врачу Кеннета Купера, который в своем труде «Аэробика» (1963 год) изложил результаты собственных исследований по изучению аэробных нагрузок на организм человека: работу дыхательной и сердечно-сосудистой систем.

Статус спортивной дисциплины аэробика официально получила в конце 1980-х годов, а уже в 1990 году были проведены соревнования по спортивной аэробике в городе Сан-Диего США, в этих соревнованиях приняли участие 16 стран. А в 1995 году Международная федерация гимнастики включила аэробику в список официальных видов спорта и разработала спортивные правила проведения соревнований.

Необходимо отметить, что спортивная аэробика сложный вид спорта, включающий комплекс специальных упражнений под музыку длительностью полторы минуты на спортивной площадке. В комплексе упражнений спортсмены используют отдельные элементы акробатики и гимнастики, большое внимание уделяя хореографии выступления. Учитываются хореография и искусство движений, артистизм упражнений, сложность программы. Имеют место индивидуальные программы, смешанные программы (пары, трио, группы). Каждый год практикуются Кубки мира, в два года раз – чемпионат Европы по спортивной аэробике, кроме того, существуют Всемирные игры, проводящиеся как и Олимпийские раз в четыре года [2; 3]. Соревнования проводятся строго по возрастному принципу: 6-8 лет, 9-11 лет, 12 – 14 лет и 18+. Элементы спортивной аэробики разделены на четыре группы, в которых присутствуют упражнения на выносливость, ловкость, гибкость и силу. Максимальный балл выступления – десять. Соревнования судит обычно шесть судей, 4 судью оценивают исполнение и артистичность, 2 человека судят сложность программы. Традиционно сильными командами являются команды России, Китая, Румынии, Испании, Болгарии, Кореи и т. д.

Современная спортивная аэробика в качестве вида спорта являет собой интеграцию гимнастики, акробатики, базовой аэробики и танца. Включенный в выступление набор элементов состоит из шести групп:

- демонстрирующие динамическую и статическую силу;
- прыжки-скачки;
- махи;
- равновесия;
- гибкость.

#### Библиографический список

1. *Спортивная аэробика в школе*. Москва: СпортАкадемПресс, 2002.
2. Xiao L. *China and the Olympic movement*. 2004. Available at: <http://www.china.org.cn/english/olympic/211765.htm>
3. Яннг Хуа. Олимпийское движение и массовый спорт в Китае. *Теория и практика физической культуры*: Научно-теоретический журнал. 2004; 11.
4. Гордеев В.Г. *Аэробика. Фитнес. Шейпинг*. Москва: Вече. 2001; 127.
5. Ван Сюе Мань. Физкультурное образование в Китае как компонент массовой физической культуры. *Физическое воспитание студентов*. 2009: 1: 6 – 9.

#### References

1. *Sportivnaya a'erobika v shkole*. Moskva: SportAkademPress, 2002.
2. Xiao L. *China and the Olympic movement*. 2004. Available at: <http://www.china.org.cn/english/olympic/211765.htm>
3. Jang Hua. Olimpijskoe dvizhenie i massovyy sport v Kitae. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*: Nauchno-teoreticheskij zhurnal. 2004; 11.
4. Gordeev V.G. *A'erobika. Fitness. Shejping*. Moskva: Veche. 2001; 127.
5. Van Syue Man'. Fizkul'turnoe obrazovanie v Kitae kak komponent massovoy fizicheskoy kul'tury. *Fizicheskoe vospitanie studentov*. 2009: 1: 6 – 9.

Композиция в выступлении по спортивной аэробике включают 2 серии движений: «дорожка шагов» и «восьмерка». Восьмерка представляет собой соединение телодвижений, которые выполняются последовательно в положении стоя за четыре музыкальных такта. Требующиеся для выполнения соединения включают две «восьмерки», отличающиеся направлением движения. «Дорожка шагов» представляет собой соединение разнovidностей последовательных шагов, начинающихся с приставных шагов вперед с последующим чередованием.

Спортсмены должны продемонстрировать конкретные соревновательные композиции, постепенно расширяя арсенал элементов. Для спортсменов по спортивной аэробике важную роль играет их музыкально-ритмическая подготовка. Особо необходимо подчеркнуть необходимость привлечения в составление программы выступления специальных средств хореографии и танцевальных элементов. Обычно спортсмены должны обладать хорошей общей физической подготовкой, на тренировках практикуются подвижные игры, кросс, плавание и др.

В конце XX века стали появляться в большом количестве программы для желающих заняться танцевальной аэробикой людей различной степени подготовленности. Особой популярностью пользовались программы, основанные на популярных танцах, а также программы, основанные на оздоровительных системах типа йоги, пилатес, восточных единоборств и т. д. [4]. Оздоровительная аэробика не ставила целью достижения высоких спортивных результатов, однако явилась примером занятий массовой физической культуры. По примерным подсчетам в России занимаются оздоровительной аэробикой сотни тысяч людей от 6 до 35 лет. Сегодня в вузах ведётся профессиональная подготовка специалистов по аэробике, например, в университете им. П.Ф. Лесгафта (Санкт-Петербург) уже более 10 лет функционирует отделение спортивной аэробики.

В Китае занятия физической культурой очень популярно среди населения. Кроме повсеместного увлечения различными боевыми видами искусств, собственно такие виды боевых искусств как тайцзицюань и цигун есть не что иное, как целостное оздоровление [5]. Увлечение оздоровительной аэробикой людей разного возраста также имеет место в Китае. С раннего детства прививается любовь к занятиям аэробикой, надо отметить, что и люди пожилого возраста также часто занимаются оздоровительной аэробикой. Воспитание молодого поколения предусматривает обязательное изучение своей национальным искусством, связанные с культурой народные традиции, которые включают в себя и правильное физическое развитие, контроль своего здоровья, познание жизненной философии. Начиная уже с 6 – 7 летнего возраста, дети с удовольствием начинают заниматься спортивной аэробикой, участвуют в зрелищных мероприятиях, связанных с спортивной тематикой, и даже выступают на многочисленных соревнованиях по спортивной аэробике, которые повсеместно устраиваются в Китае.

Таким образом, включение спортивной аэробики в учебные планы вузов спортивной и хореографической направленности, а оздоровительной аэробики – в учебные планы педагогических вузов, готовящих преподавателей физкультуры и тренеров, не вызывает сомнений. Педагоги-хореографы должны быть не просто осведомлены о влиянии оздоровительной аэробики на физическое состояние человека, но и знать основы постановки программ по спортивной аэробике для соревнований.

Статья поступила в редакцию 01.10.17

УДК 7.011

**Zuo Jiazhen** (China), MS student, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia),  
E-mail: 1617465160@qq.com

**EMOTIONAL EXPRESSION IN THE CHINESE FOLK DANCE.** The article is dedicated to emotional expressiveness in Chinese folk dance, which is studied by students of art schools of a choreographic orientation. The article provides a historical analysis of the development of Chinese art and dance in the culture of China. The author emphasizes that the Chinese folk dance is not just a way of self-expression, it is a complex and entertaining action. The Chinese folk dance combines a dance itself, some elements of martial art, theatrical setting, parade, etc. Chinese folk dance is a poetry of the soul and body that helps people express their feelings and experiences. Teaching choreographers to Chinese folk dance in an art school of a choreographic orientation leads not only to expanding their horizons, studying the world dance culture, but also presents great opportunities in the development of students' emotional expressiveness and dance plasticity.

**Key words:** Chinese folk dance, emotional expressiveness.

**Цзо Цзячжень**, магистрант 2 курса Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена,  
г. Санкт-Петербург, E-mail: 390107190@qq.com

## ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬ В КИТАЙСКОМ НАРОДНОМ ТАНЦЕ

Статья посвящена эмоциональной выразительности в китайском народном танце, который изучается студентами художественных вузов хореографической направленности. В статье дается исторический анализ развития китайского искусства и места танца в культуре Китая. Автором подчеркивается, что народный китайский танец является не просто способом самовыражения, он являет собой сложное и зрелищное действо. В китайском народном танце сочетаются танец, элементы боевого искусства, театральная постановка, парадное шествие и т. д. Китайский народный танец является поэзией души и тела, помогающей людям выразить свои чувства и переживания. Обучение педагогов-хореографов китайскому народному танцу в художественном вузе хореографической направленности ведет не только к расширению их кругозора, изучению мировой танцевальной культуры, но и представляет большие возможности в развитии у студентов эмоциональной выразительности и танцевальной пластичности.

**Ключевые слова:** китайский народный танец, эмоциональная выразительность.

Китайский танец очень выразителен, он является не только отражением индивидуальных эмоций и чувств танцора, но и несет ярко выраженный эмоциональный характер. Хореография через образ танцующего, отражает его мироощущение, что и объясняет, почему комбинация форм и телодвижений – так называемая техника тела, и духовный мир танцора, все вместе влияют на внутреннее значение танца. Китайский танец является поэзией души и тела, помогающей людям выразить свои чувства и переживания.

Словарь по современному искусству [1] гласит: «Китайское искусство никогда не следовало интересам религии, философии или политики. Если религия и философия – это искусство жизни, тогда жизнь – искусство. В учениях древних философов Лао-Цзы (552 – 479 г. до н. э.) утверждалось, что характер искусства не определяется материальными условиями жизни, а напротив – художественное мироощущение учит труду, философии, морали и праву (отдельного понятия «художественность» в Китае не существовало, оно растворялось в жизни)».

Первые упоминания о китайском искусстве датируются 10000 до н. э., преимущественно состоящие из простой керамики и скульптуры. Дальнейшие упоминания после раннего периода китайского искусства связаны, как правило, с культурным наследованием правящих династий китайских императоров, большинство из которых длился несколько сотен лет. В истории искусства Древнего Китая выделяют периоды:

- неолитических культур Яншао (5–3-е тыс. до н. э.) и Луншань (3-е – нач. 2-го тыс. до н. э.);
- царства Шан (или Инь; нач. 2-го тыс. до н. э. – 1122 г. до н. э.);
- царства Чжоу (1122 – 403 гг. до н. э.);
- эпоху Чжаньго («Воюющих царств»; 403–221 гг. до н. э.);
- периоды правления династий Цинь (221–206 гг. до н. э.) и Хань (206 г. до н. э. – 220 г. н. э.).

Развитие китайского искусства в эпоху Средневековья (3 – сер. 19 в.) подразделяют на периоды:

- Вэйского царства (4–6 вв.);
- правления династий Тан (618–907);
- правления династий Сун (960–1279);
- монгольской династии Юань (1280–1368);
- Мин (1368–1644); Цин (1644–1911).

Многие искусствоведы отмечают, что китайское искусство является старейшей непрерывной традицией в мире и характеризуется необычайной степенной преемственностью. В отличие от

развития культур Древнего Египта, Индии и Вавилона история китайского искусства никогда не прерывалась, от истоков до настоящего времени китайское искусство находится в постоянном развитии, представляя разнообразие форм, ширину охвата. Войдя в музей китайского искусства, человек отправляется в волшебное путешествие мира искусств: каллиграфия, живопись, скульптура, театр, музыка, танец и т. д.

В китайском искусстве народный танец является не только отражением индивидуальных эмоций и чувств танцора, но и несет ярко выраженный национальный характер. Хореография через образ танцующего, отражает его мироощущение, что и объясняет, почему комбинация форм и телодвижений – так называемая техника тела, и духовный мир танцора, все вместе влияют на внутреннее значение танца [2].

Китайский народный танец является поэзией души и тела, помогающей людям выразить свои чувства и переживания. Китайские танцоры отличаются гордой осанкой и плавной красивой походкой, что достигается весьма непросто (рис. 1). Поэтому китайские танцоры являются прекрасными спортсменами, обладающими отменным здоровьем. Китайская народная мудрость гласит: занимайся танцами ты совмещаешь полезное с прекрасным.

Китайский народный танец часто называют «классическим китайским танцем», его происхождение связано с древним танцем Дворца Императора, история классического китайского танца насчитывает сегодня не одну тысячу лет. Начиная с династии Чжоу (1122 – 256 гг. до нашей эры) и следующих династий, до эпохи «Пяти династий» (907 – 960 гг. нашей эры), во дворцах императоров существовали школы музыки и танца, в которых обучали музыке и танцу, в них организовывали, исследовали и развивали народные танцы.

Династия Тан (618 – 907 гг. нашей эры) является периодом наивысшего расцвета традиционного китайского танца. После правления династии Сун (960–1279 гг. нашей эры), в моду вошла народная опера, в качестве процветающей формы искусства. Интеграция классического танца в народную оперу возникает из ее потребности. Многие памятники древних времен несут образы танцев из различных китайских династий, показывающие неразрывные связи между оперой и танцем.

В древности китайский танец означал изначально форму физического существования, помогая привести разум и тело к полной гармонии. В 1-ом тысячелетии до н.э. китайский классический танец был разделен на: 1) гражданский танец; 2) военный танец. Известный китайский танец Чжоу танцоры исполняли с



Рис. 1. Китайский народный танец отличается гордой осанкой и плавной красивой походкой танцоров

фазаньими перьями, которые символизировали плоды охоты или улова.

С ростом популярности в Китае боевого искусства У-шу, телодвижения становятся источником дальнейшего развития классического танца. К примеру, Тань-цзы-гун («мастерство телодвижения циновки») есть часть китайского боевого искусства, классический китайский танец заимствовал элементы из Тань-цзы-гун, смешав прыжки, повороты и кувьрки в танце. В танке использовались традиционные ценности, такие как Тайцзи и техника владения мечом, которые очень обогащали классический китайский танец (рис. 2).

Народный китайский танец является не просто способом самовыражения, он являет собой сложное и зрелищное действо, где сочетаются танец, элементы боевого искусства, театральная постановка, парадное шествие. Танцевальное представление организовывалось по различным случаям: официальные церемонии, например, банкет в честь высокого гостя (знаменитого итальянского путешественника Марко Поло); коронация вновь избранного императора и т. д. Пример такого танца, известного под названием «Придворные танцы», имеет сложную сюжетную основу, которая посвящена, например, какой-либо знаменитой битве, в которой в свое время одержал крупную победу правящий император; или танец, поставленный при дворе Ли Шиминя (Li Shimin, 626 г. – 649 г.), который создан в эпоху правления династии Тан (618 г. – 907 г.), призывавший к сохранению готовности отражать агрессию злого врага (рис. 3).

Придворные танцы могли быть и просто адаптациями народных танцев, в таких случаях они видоизменяются, в них появляются новые акценты, простые люди становятся второстепенными героями или даже шутами. Иногда император, узнавший о таких танцах, высмеивающих Двор, мог пригласить танцоров во Двор показать ему эти сценки, чтобы показать подданным свою справедливость и открытость. Кроме того, например, Танец



Рис. 2. Классический китайский танец заимствовал элементы из Тань-цзы-гун, смешав прыжки, повороты и кувьрки в танце



Рис. 3. Традиционный китайский танец имеет сложную сюжетную основу, которая посвящена знаменитой битве

Дракона и танец Льва являлись обязательными во время празднования Нового Года по лунному календарю, и не только в самом Китае, но и в других странах (рис. 4).

К примеру, танец льва является одним из традиционных китайских танцев, он представляет фигуру льва, которой управляет несколько человек, находящихся внутри самой фигуры. Базовые



Рис. 4. Танец Дракона является обязательными во время празднования Нового Года по лунному календарю

движения этого традиционного для Китая танца могут проглядываться в большинстве китайских боевых искусств. Танец льва исполняется на разных фестивалях, празднованиях, например, китайский новый год, этот праздник традиционно отмечается китайскими общинами по всему миру и очень популярен в России.

С момента основания КНР правительство страны уделяет пристальное внимание сохранению культурного наследия, обычаев и традиций многочисленных этнических групп Китая, благодаря чему и народный танец получил государственную поддержку. Чтобы восстановить утраченные традиции, в Китае проводятся специальные исследования в области искусства, и в частности

хореографического искусства, результатом чего мы видим удивительное богатство китайского народного танца во всех проявлениях: выразительная хореография, репертуар, костюм. Сегодня китайский народный танец признан в мире важной составляющей мирового культурного наследия. Его выразительность и пластичность отмечается во многих исследованиях [3; 4].

Обучение будущих педагогов-хореографов китайскому народному танцу в художественном вузе хореографической направленности ведет не только к расширению их кругозора, изучению мировой танцевальной культуры, но и представляет большие возможности в развитии у студентов эмоциональной выразительности и танцевальной пластичности.

#### Библиографический список

1. *Словарь по искусству*. Режим доступа: <http://www.c-cafe.ru/words/239/23817.php>
2. Кривых С.В., Касиманова Л.А. Изучение влияния социально-культурной среды на личность. *Мир науки, культуры, образования*. 2013: 6 (43); 179 – 181.
3. Касиманова Л.А. Функции и технологии обучения студентов основам пластических коммуникаций. *Перспективы развития и инновации художественного образования: материалы 4-й научно-практической конференции*. Санкт-Петербург, 2009; 118 – 121.
4. Атитанова Н.В. *Танец как смысловая универсалия: от выразительного движения к «движению» смыслов*. Автореферат диссертации ... кандидата культурологии. Саранск, 2000.

#### References

1. *Slovar' po iskusstvu*. Rezhim dostupa: <http://www.c-cafe.ru/words/239/23817.php>
2. Krivyyh S.V., Kasimanova L.A. Izuchenie vliyaniya social'no-kul'turnoy sredy na lichnost'. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013: 6 (43); 179 – 181.
3. Kasimanova L.A. Funkcii i tehnologii obucheniya studentov osnovam plasticheskikh kommunikacij. *Perspektivy razvitiya i innovacii hudozhestvennogo obrazovaniya: materialy 4-j nauchno-prakticheskoy konferencii*. Sankt-Peterburg, 2009; 118 – 121.
4. Atitanova N.V. *Tanec kak smyslovaya universalija: ot vyrazitel'nogo dvizheniya k «dvizheniyu» smyslov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata kul'turologii. Saransk, 2000.

Статья поступила в редакцию 01.10.17

УДК 374

**Zhuang Yanyu (China), MA student, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia),**  
E-mail: [zhuangyanyu1993@qq.com](mailto:zhuangyanyu1993@qq.com)

**BALL DANCES IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN.** The article presents a ballroom dance in the system of additional education for schoolchildren. Additional education of schoolchildren is considered as a component of the educational system of the school, the author dwells in detail on the artistic and aesthetic education. The author believes that ballroom dance is the unique means of spiritual and aesthetic education, the development of a socially active, creative personality. Among the many forms of artistic and aesthetic education of the younger generation, ballroom dance occupies a special place. Training in ballroom dances not only develops understanding of beauty, but also teaches to create this beautiful, develops figurative thinking and imagination of the schoolboy, promotes harmonious plastic development. Ballroom dances allow revealing the individuality of each member of the choreographic collective, to awaken the active principle in the performing arts and to form a socially-active position. Classes in ballroom dancing develop discipline, diligence and patience, a sense of responsibility, accuracy in the performance of movements, neatness in life.

**Key words:** ballroom dances, additional education of schoolchildren, educational system.

**Чжуан Яньюй, магистрант 1 курса Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена,**  
г. Санкт-Петербург, E-mail: [zhuangyanyu1993@qq.com](mailto:zhuangyanyu1993@qq.com)

## БАЛЬНЫЕ ТАНЦЫ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

В статье представляется бальный танец в системе дополнительного образования школьников. Дополнительное образование школьников рассматривается как компонент воспитательной системы школы, подробно автор останавливается на художественно-эстетическом воспитании. Автор считает, что бальный танец является уникальнейшим средством духовно-эстетического воспитания, развития социально активной, творческой личности. Среди множества форм художественно-эстетического воспитания подрастающего поколения бальный танец занимает особое место. Обучение бальным танцам не только развивает понимание прекрасного, но и учит создавать это прекрасное, развивается образное мышление и фантазия школьника, способствует гармоничному пластическому развитию. Бальные танцы позволяют раскрыть индивидуальность каждого участника хореографического коллектива, пробуждают активное начало в исполнительском искусстве и формировать социально-активную позицию. Занятия бальными танцами развивают дисциплинированность, трудолюбие и терпение, чувство ответственности, аккуратность в исполнении движений, опрятность в жизни.

**Ключевые слова:** бальные танцы, дополнительное образование школьников, воспитательная система.

Сегодня большую популярность среди детей школьного возраста и их родителей приобретает дополнительное образование. Кроме учреждений дополнительного образования для детей, имеющих в каждом даже маленьком городке, в учебные планы общеобразовательной школы введены часы на дополнительное образование, несвязанное со школьными учебными предметами. Введение в школах часов дополнительного образования позволило наиболее полно удовлетворять познавательные по-

требности и интересы учащихся, воспитать интерес к исследовательской и проектной деятельности, укрепить соматическое здоровье, а, кроме того, развить мотивацию к выбору соев будущей профессии.

Часы дополнительного образования хорошо дополняют систему внеклассной работы в образовательном учреждении, помогая организовать тематические вечера, праздники, балы. Воспитательная роль школьного бала много шире, чем просто

реализация художественно-эстетического и этического воспитания учащихся, а также приобщение к культурному общению, развитие социальной активности школьников [1]. Среди компонентов дополнительного образования особо выделяется хореографическое направление.

Бальный танец является уникальнейшим средством духовно-эстетического воспитания, развития социально активной, творческой личности. Процесс обучения бальному танцу способствует пробуждению художественного начала в ребенке, который не просто пассивно воспринимает красивое на занятиях по бальному танцу, школьник преодолевает физические нагрузки, трудности постижения пластической выразительности, осваивает танцевальную лексику и т. д., проделывая большую работу для того, чтобы эта красота стала ему доступна. Познавая красоту творческого процесса, школьник может глубже почувствовать прекрасное во всех его проявлениях: в природе, искусстве, жизни.

Многие ученые отмечают [1; 2], что в основе духовно-нравственного развития ребенка лежит художественно-эстетическое воспитание. Среди множества форм художественно-эстетического воспитания подрастающего поколения бальный танец занимает особое место. Обучение бальным танцам не только развивает понимание прекрасного, но и учит создавать это прекрасное, развивается образное мышление и фантазия школьника, способствует гармоничному пластическому развитию.

Обучение бальному танцу – процесс длительный, однако бальный танец является богатым источником художественно-творческих впечатлений школьников, развивает его художественное «я» и как следствие – развитие его индивидуальности. Бальный танец является средством раскрытия красоты движений человеческого тела, умения управлять своим телом, развитие навыков координации и синхронизации танцевальных движений [3; 4]. Чем совершенна техника исполнения фигур, тем движения человека естественны, красивы, целесообразны и продуктивны. Школьник, который хорошо танцует, испытывает неповторимые ощущения от свободы и легкости своих движений, от умения владеть своим телом.

В бальном танце особую роль играет костюм исполнителей, который также развивает художественный вкус и эстетические чувства. Педагог, занимающийся с детьми бальными танцами, постоянно занимается эстетическим развитием участников хореографического коллектива с тем, чтобы они были всесторонне подготовлены к художественному восприятию окружающего мира и созиданию красивого быта. В основе художественно-эстетического воспитания лежит формирование познания мировой художественной культуры, народного творчества, интереса и понимание красоты окружающего мира, поведения и общения, стремления самому преобразовывать окружающий мир по законам красоты и гармонии.

Занятия бальными танцами должно проводиться систематически [5]. Педагог должен стараться заинтересовывать школьников, использовать в своей работе способности каждого ученика, его перспективы роста. Необходимо проявление симпатии, уважительного интереса к радостям и огорчениям каждого участника, к их трудностям и неудачам в школьной жизни.

Сегодня говорят о нравственной культуре человека. Мы считаем, что бальные танцы могут рассматриваться важнейшим средством нравственного развития личности школьника. На за-

нятиях бальными танцами школьник соприкасается с музыкой и хореографией, литературой, театром, живописью и другими средствами художественно-эстетического воспитания. Педагогу необходимо постоянно убеждать школьников, что, общаясь с прекрасным миром искусства, он способен изменить свою жизнь к лучшему и он сам средствами искусства может нести в мир прекрасное, излучая души окружающих.

Специфика художественно-эстетического воспитания в детском коллективе бального танца обусловлена органичным сочетанием художественно-исполнительских, общепедагогических и социальных моментов в ее проведении и обеспечении. Усилия педагога-хореографа должны быть направлены на формирование у школьников отношения к окружающему их миру, высокой нравственной культуры, мировоззрения, в целом. Кроме всего прочего, бальные танцы позволяют раскрыть индивидуальность каждого участника хореографического коллектива, пробуждать активное начало в исполнительском искусстве и формировать социально-активную позицию.

Таким образом, бальные танцы поддерживает умственное, нравственное, эстетическое, физическое, а главное творческое развитие участника хореографического коллектива. На занятиях бальными танцами укрепляется организм ребенка: улучшается кровообращение, нормализуется нервная и дыхательная системы, развивается и поддерживается мышечный тонус. Однако физическая нагрузка сама по себе воспитательного значения не несет, она в обязательном порядке должна быть совместима с творчеством, с умственным трудом и эмоциональным выражением. Занятия бальной хореографией способствуют развитию художественно-творческих способностей, музыкально-ритмического чувства, пространственной и временной ориентировки, вниманию, памяти и т. д.

Давая разные творческие задания, педагог-хореограф способствует проявлению у школьников самостоятельности, активности, сообразительности, смекалки, находчивости. Бальная хореография является дополнением и продолжением реальной жизни воспитанника, обогащая её. Занятия этим искусством приносят ему такие ощущения и переживания, которых он не мог бы получить ни из каких-либо иных источников.

В постановочной работе и во время репетиций участников школьного хореографического коллектива приучают к сотрудничеству, развивается умение работать в коллективе. У школьников развиваются творческие способности, художественное воображение, мышечная память. Кроме того, занятия бальными танцами воспитывают у школьников ловкость, точность и четкость исполнения, а также морально-волевые качества личности. Занятия бальными танцами развивают дисциплинированность, трудолюбие и терпение, чувство ответственности, аккуратность в исполнении движений, опрятность в жизни, способствуют воспитанию этикета.

Организация творческой деятельности школьников на занятиях бальными танцами позволяет педагогу-хореографу изучить характер и внутренний мир ученика, найти к нему индивидуальный подход с учетом пола, возраста, темперамента, его интересов и потребностей в деятельности данного рода, а самое главное выявить и развить его творческий потенциал. Залог эффективности воспитательного процесса в хореографическом коллективе – атмосфера творческой радости от совместной работы, обстановка доверия и требовательности с преимущественной ориентацией на положительное.

#### Библиографический список

1. Кривых С.В. *Поликультурное воспитание: современный взгляд. Воспитание элиты как ресурс развития регионов страны: материалы межрегиональной научно-практической конференции.* Санкт-Петербург, 2008; 45 – 51.
2. Блок Р. *Методические указания в помощь начинающему педагогу бального танца.* Москва, 1972; 85.
3. Кауль Н. *Как научиться танцевать. Спортивные бальные танцы: Методическое пособие.* Ростов-на-Дону: Феникс, 2004; 352.
4. Мур А. *Бальные танцы: методическое пособие.* Москва: ООО Астрель, 2004; 319.
5. Стриганова В.М., Уральская В.И. *Современный бальный танец.* Москва: Просвещение, 1978; 422.

#### References

1. Kriviy S.V. *Polikul'turnoe vospitanie: sovremennyy vzglyad. Vospitanie `elity kak resurs razvitiya regionov strany: materialy mezhregional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii.* Sankt-Peterburg, 2008; 45 – 51.
2. Blok R. *Metodicheskie ukazaniya v pomoshch' nachinayushchemu pedagogu bal'nogo tantsa.* Moskva, 1972; 85.
3. Kaul' N. *Kak nauchit'sya tancevat'. Sportivnye bal'nye tancy: Metodicheskoe posobie.* Rostov-na-Donu: Feniks, 2004; 352.
4. Mur A. *Bal'nye tancy: metodicheskoe posobie.* Moskva: OOO Astrel', 2004; 319.
5. Striganova V.M., Ural'skaya V.I. *Sovremennyy bal'nyy tanec.* Moskva: Prosveshchenie, 1978; 422.

Статья поступила в редакцию 01.10.17

УДК 7.011

**Zhang Yutong** (China), MA student, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia),  
E-mail: 130021129@qq.com

**Xu Wan Lin** (China), MA student, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia),  
E-mail: 943596395@qq.com

**CHINESE FOLK DANCE AS A MEANS OF INITIATION TO THE GREAT CHINESE CULTURE.** The article studies the art in human life with reference to a Chinese folk dance. The article presents the choreographic art of China in a rich palette of great Chinese art. Choreographic folk art is considered as an inalienable part of the educational fun, as human need, aimed to develop sustainable interest in traditional folk choreographic art. The author shows the characteristics of a Chinese folk dance, the subject of which becomes an image of character and spiritual ideals, and the life of nature. A long and varied history of Chinese folk dancing enriches its various movements, subtle forms, and a wealth of character. Learning the choreographic art of China is understood as a realization of their potentials in national creativity, increasing creativity, communicative and reflexive abilities, the need for positive self-fulfillment in a free and creative self-realization of the student.

**Key words:** culture, choreographic art, Chinese folk dance.

**Чжан Юйтун**, магистрант 1 курса Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: 130021129@qq.com

**Сюй Вань Линь**, магистрант 1 курса Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: 943596395@qq.com

## КИТАЙСКИЙ НАРОДНЫЙ ТАНЕЦ КАК СРЕДСТВО ПРИОБЩЕНИЯ К ВЕЛИКОЙ КИТАЙСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Статья посвящена искусству в жизни человека на примере китайского народного танца. В статье представляется хореографическое искусство Китая в богатой палитре великого китайского искусства. Хореографическое народное искусство рассматривается как необъемлемая часть познавательного интереса, как потребность человека, направленная на развитие устойчивого интереса к традиционному хореографическому народному искусству. Автор показывает особенности китайского народного танца, предметом которого становится не образ человека-героя и не духовные идеалы, а жизнь природы. Долгая и разнообразная история китайского народного танца обогащает его различными телодвижениями, утонченностью форм, и богатством характера. Обучение хореографическому искусству Китая понимается как реализация собственных потенциалов в народном творчестве, усиление творческого начала, коммуникативных и рефлекторных способностей, потребности в позитивной самореализации в свободном творческом самоосуществлении обучающегося.

**Ключевые слова:** культура, хореографическое искусство, китайский народный танец.

У любого народа в его истории и социальной жизни имеется целый набор видов искусства с определенными культурно-эстетическими отличиями, выражающими жизнь, чувства и эмоции этого народа. Танец является самым ранним видом искусства для каждого этноса, будучи самым длительным в истории, самым распространенным и самым доступным для выражения эмоций. Танец, это самый наглядный вид искусства, представляющий этнические особенности, выражающий национальный характер народа и его эстетический вкус. Представители любого народа лучше всего воспринимают знакомую им с детства музыку или танцевальный рисунок, чувствуют, как эта мелодия или этот ритм отзываются до всех частей тела, и само тело начинает естественные движения. Этот феномен – выражение этнического инстинкта, эстетического сознания данного этноса. Поскольку разные народы живут в разных географических, политических условиях, у них разная история, религия и народные обычаи, формируются стили с разными национальными и локальными особенностями. Во многих танцевальных стилях заложен эстетический вкус народа и его эстетические характеристики.

Рассматривая человека как активного деятеля, творца самого себя, философы определяют его как существо, стремящееся к познанию смысла жизни, отмечают творчески-преобразующую деятельность человека, направленную на изменение себя и окружающего мира (М.М. Бахтин, Г.С. Батищев, Н.А. Бердяев, М.К. Мамардишвили, С.Л. Франк, В. Франкл и др.)

Культура и искусство концентрирует внимание на «Я» человека и круге его проблем – вопросы самопознания, самосозерцания, саморефлексии, выработки подлинного понимания смысла жизни, места, роли и предназначения его в мире. Интерес к народной культуре позволяет каждому индивиду наиболее полно раскрыть свой творческий потенциал. И. Кант и его последователи рассматривали всю историю мира как непрерывный процесс развития культуры, в ходе которого природа человека облагораживалась, переходя из низшего состояния в высшее, характерное для человека как мыслящего существа.

Природная потребность человека реализовать себя, обрести себя в процессе самосозидательной деятельности на пути движения «к себе – лучшему» обеспечивает развитие личности. Человек постоянно меняется и никогда не совпадает с самим

собой, никогда не равен самому себе. Истинное знание о человеке – это постижение его как неповторимого, незаменяемого, индивидуального существа. «Человек находит в себе то, – пишет К. Ясперс [1], – что он не находит нигде в мире – нечто непознаваемое, недоказуемое, непредметное, нечто, что ускользает от любой исследующей науки». Самореализация человека, принимаемая как духовно-практическая деятельность по раскрытию и осуществлению своих потенциальных способностей, усилению творчества, выступает фактором личностно-профессионального саморазвития

Хореографическое народное искусство рассматривается нами как необъемлемая часть познавательного интереса, как осознанная, мотивированная потребность, которая проявляется в направленности субъекта на овладение им конкретными предметами и явлениями эстетической значимости, развитием устойчивого интереса к традиционному драматическому и хореографическому народному искусству; как составляющая часть народного искусства, а «народное искусство, – по мнению Канцедикас А. и Разиной Т., – не делает открытий в каждом новом произведении, но в его свободной вариативности раскрывается мощь человеческой фантазии и богатство материального воплощения о прекрасном, способность идеализировать и украшать жизнь» [2, с. 90 – 91]. Хореографическое искусство – тип художественного творчества, часть культуры способствующее развитию образного мышления, воображения, устойчивого интереса к традиционному искусству, эстетического восприятия окружающего мира.

Народное искусство Китая представляет собой оригинальное и целостное историческое направление, складывавшееся в течение многих веков из многообразных этнических источников, т.к. Китай многоэтническая страна. Менталитет и мироощущение китайского народа очень сильно отличается от европейского. В Китае не было линейного развития и изменения художественных направлений и стилей, как у европейцев. Художественные направления не следуют одно за другим, а «стили» и «школы» связываются не с различиями творческих методов, а с техническими приемами и материалами.

В Поднебесной мерой искусства является не человек, а сама природа, бесконечная, а потому непознаваемая до конца.

В народном искусстве Китая происходит не отражение жизни, а как бы ее продолжение в движении кисти и мазках краски. В этом «самотипизация» китайского народного искусства, предметом которого становится не образ человека-героя и не духовные идеалы, а жизнь природы. Отсюда особенный эстетический вкус и художественный такт народного китайского искусства.

В китайском искусстве, народный танец является не только отражением индивидуальных эмоций и чувств танцора, но и несет ярко выраженный национальный характер. Хореография через образ танцующего, отражает его мироощущение, что и объясняет, почему комбинация форм и телодвижений – так называемая техника тела, и духовный мир танцора, все вместе влияют на внутреннее значение танца. Китайский танец является позией души и тела, помогающей людям выразить свои чувства и переживания.

До 1919 года классический китайский танец является народным фольклором, после этого нашлись художники и хореографы, систематизировавшие и документировавшие танцевальные движения, что дало начало формальному обучению классическим китайским танцам. Для развития народного китайского танца, художники и хореографы изучали элементы народной оперы и смешивали техники танца, форму китайских боевых искусств и создали уникальную и особую систему классического китайского танца. Долгая и разнообразная история китайского народного танца обогащает его различными телодвижениями, утонченностью форм, и богатством характера.

Развиваясь сквозь имена династий и богатую социальную среду, китайский танец демонстрирует многоэтничность, социальные слои, разные периоды истории Китая. Элементы танцев многочисленных этнических групп Китая включаются, интерпретируются и показываются в китайском народном танце. Большинство исследователей китайского танца считают, что китайский народный танец имеет большое развитие в будущем.

Сегодня в КНР проживает 56 этнических групп, каждая из этих групп имеет свою уникальную культуру, в которой важную роль занимает танцевальное искусство. В хореографии каждой из этих этнических групп отражаются, как общие для всего человечества темы: тема любви, ревности, соперничества, способности прощать и т.д., так и особенности быта, культуры и истории данной народности.

Родственные и этнические связи всегда играли немаловажную роль в народных танцах Китая. Одной из основных причин этого – чувство близости представителей своей этнической группы. Народный танец всегда являлся самой важной формой творческого самовыражения китайского народа, народный китайский танец часто называют «самой простой и самой доступной формой народного театра».

Попытки гуманистического обновления хореографического образования состоит в пересмотре конечной цели образовательного процесса в области народной культуры, создании условий для развития интереса к народному искусству различных народов мира и позитивной творческой самореализации личности, пересмотре основных компонентов содержания и объема получаемого материала, всё это должно рассматриваться как приобретение лично-значимых знаний, способов и опыта творческой деятельности, эмоционально-ценностного отношения к миру и своему месту в нём, считают Кривых С.В. и Л.А. Касиманова [3].

Обучение хореографическому искусству Китая понимается нами как реализация собственных потенциалов в народном творчестве и общении, усиление творческого начала обучающего и обучающегося, коммуникативных и рефлексивных способностей преподавателя и учащегося, потребности в позитивной самореализации в свободном творческом самосовершенствовании. Такое понимание позволяет рассматривать развитие интереса к народному искусству Китая как целенаправленную деятельность педагогов, в ходе которой обеспечиваются условия для учащихся в пробной своей силе в разнообразных видах творческой деятельности и общении, ведущих к обогащению субъективного духовно-нравственного опыта, приобретению знаний умений и навыков, необходимых для дальнейшего развития и самосовершенствования в сфере народного искусства.

Как было отмечено, народный китайский танец является ярким, выразительным и привлекательным событием, способным вызвать интерес людей всех возрастов. Он насыщен не только зрелищностью, но и глубоким содержанием, философским смыслом. Таким образом, народные китайские танцы являются эффективным средством развития познавательного интереса учащихся и приобщают школьников к великой китайской культуре.

#### Библиографический список

1. Ясперс К. *Великие философы. Будда, Конфуций, Лао-цзы, Нагарджуна*. М.: ИФРАН, 2007.
2. Канцедикас А., Разина Т., Черкасова Н. – *Les arts traditionnels en Union Soviétique. Народное искусство Советского Союза*. Ленинград: Аврора, 1989.
3. Кривых С.В., Касиманова Л.А. Изучение влияния социально-культурной среды на личность. *Мир науки, культуры, образования*. 2013: 6 (43); 179 – 181.

#### References

1. Yaspers K. *Velikie filosofy. Budda, Konfucij, Lao-czy, Nagardzhuna*. M.: IFRAN, 2007.
2. Kancedikas A., Razina T., Cherkasova N. – *Les arts traditionnels en Union Soviétique. Narodnoe iskusstvo Sovetskogo Soyuza*. Leningrad: Avroa, 1989.
3. Krivyyh S.V., Kasimanova L.A. Izuchenie vliyaniya social'no-kul'turnoj sredy na lichnost'. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013: 6 (43); 179 – 181.

Статья поступила в редакцию 01.10.17

УДК 378.1

**Yamshikova E.G.**, postgraduate, Novgorod State University, (St. Petersburg, Russia),  
E-mail: [olga\\_melent.eva@mail.ru](mailto:olga_melent.eva@mail.ru)

#### SOFTWARE AND TECHNOLOGICAL SUPPORT OF A TEACHER IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT.

The article analyzes the concept of "support" in psychological-pedagogical science and practice. Considering the support from different sides, the author provides a theoretical analysis of the concept of "software technical support", defining it as an active communication between teacher, learner and information technology. The author dwells on the means of software and technological support of the educational process in the system of training teachers. The work discloses such means of software and technological support of teachers as computer tutorial, video conference, telepresence, virtual laboratory, social networking, wiki-projects, etc. The author reveals the learning management systems in the electronic information-educational environments such as MOODLE, the system ATutor, Claroline system, the system Dokeos, LAMS system, contributing to the development of professional qualities of teachers.

**Key words:** teacher's improvement of qualification, software and technological support, the learning management system in the electronic information-educational environments.

**Е.Г. Ямщикова**, соискатель Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого,  
г. Санкт-Петербург, E-mail: [olga\\_melent.eva@mail.ru](mailto:olga_melent.eva@mail.ru)

## ПРОГРАММНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

В статье анализируется понятие «сопровождение» в психолого-педагогической науке и практике. Рассматривая сопровождение с различных сторон, автор дает теоретический анализ понятия «программно-технологическое сопровождение», определяя его как активное информационное взаимодействие между преподавателем, обучаемым и средствами информационных технологий. Автор останавливается на средствах программно-технологического сопровождения образовательного процесса в системе повышения квалификации педагогов. Раскрываются такие средства программно-технологического сопровождения педагогов как компьютерный учебник, видеоконференция, телелекция, виртуальная лаборатория, социальные сети, wiki-проекты и др. Более подробно автор останавливается на системах управления обучением в электронных информационно-образовательных средах, таких как MOODLE, система ATutor, система Claroline, система Dokeos, система LAMS, способствующих развитию профессиональных качеств педагогов.

**Ключевые слова:** повышение квалификации педагогов, программно-технологическое сопровождение, системы управления обучением в электронных информационно-образовательных средах.

Впервые слово «сопровождение» в психолого-педагогическом контексте появилось в работе «Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей» авторов Г. Бардиер, Н. Ромазан, Т. Чередниковой (1993) [1] вместе с термином «развитие».

В педагогической науке нет единства в понимании термина «сопровождение». Это понятие трактуется учеными с разных сторон, рассмотрим некоторые подходы к определению данного понятия.

1. Сопровождение в качестве педагогической деятельности, организующей взаимодействие между субъектами образования (М.Р. Биянова, Е.А. Козырева и др.; направленной на поддержку саморазвития личности с учётом её возрастных особенностей (Е.В. Бордаревская, С.В. Кривых и др.); по приобщению обучающихся к социально одобряемым ценностям с целью их использования в самореализации (А.В. Мудрик, Т.Г. Яничева и др.).

2. Сопровождение в качестве системы работы преподавателя по созданию организационно-педагогических условий эффективного образования (М.Р. Биянова, Е.О. Мазурчук и др.).

3. Сопровождение в качестве педагогической технологии в процессе обучения (Е.И. Казакова, В.А. Лазарев, Е.А. Чекунова и др.).

4. Сопровождение в качестве формы социальной и психологической помощи (М.И. Губанова, О.С. Литовченко и др.).

5. Сопровождение в качестве педагогического принципа профессиональной деятельности педагога (Е.А. Козырева и др.).

Известный ученый Мудрик А.В. определяет сопровождение, рассматривая его в качестве «особой сферы деятельности педагога, ориентированной на приобщение школьников к социально-культурным и нравственным ценностям, необходимым для их самореализации и саморазвития» [2, с. 9]. С ним согласна Е.О. Мазурчук [3, с. 57], которая видит сопровождение в качестве системной комплексной «технологии социально-психологической помощи личности... и в качестве обозначения системы деятельности психолога как особого вида оказания психологической помощи».

Нам импонирует подход Ю.В. Мазеиной, которая считает, что в аспекте сопровождения «носителем проблемы развития человека в каждом конкретном случае выступает и сам субъект развития, и педагоги, ближайшее окружение» [4, с. 26 – 28].

Слово сопровождение встречается в сочетании с различными прилагательными. Анализ психолого-педагогической литературы показал следующие варианты: психологическое сопровождение (Э.М. Александровская, А.А. Караванов, В.С. Мухина, Ю.В. Слюсарев и др.); педагогическое сопровождение (М.А. Иваненко, Е.К. Исакова, Е.И. Казакова, А.Н.Б. Протасов, О.А. Трофимова, С.Н. Чистякова и др.); психолого-педагогическое сопровождение (И.Р. Калимуллина, А.П. Овчарова, С.В. Тарасов, Е.А. Чекунова, А.В. Шамсутдинова и др.); социально-педагогическое (социально-психологическое) сопровождение (А.А. Бобылева, Н.Н. Никитина, Н.Г. Осухова, М.И. Рожков и др.); комплексное сопровождение (Е.И. Казакова, Л.М. Шипилина, А.А. Хилько и др.); методическое сопровождение (научно-методическое, учебно-методическое, организационно-методическое) (В.А. Новицкая, М.Н. Левзнер и О.М. Зайченко, Н.Н. Сабина, О.А. Тюлина и С.В. Кривых и др.).

Кроме того, встречаются другие комбинации: тьюторское сопровождение, контентное сопровождение, информационное сопровождение, информационно-технологическое сопровожде-

ние, программно-технологическое сопровождение (А.Е. Марон, Л.Ю. Монахова [5], Ю.Н. Егорова [6] и др.) и т. д.

Приведём примеры определений понятия «программно-технологическое сопровождение» различных авторов. А.Е. Марон и Л.Ю. Монахова определяют программно-технологическое сопровождение как «активное информационное взаимодействие между преподавателем, обучаемым (обучаемыми) и средствами информационных технологий, ориентированное на выполнение разнообразных видов самостоятельной деятельности с объектами предметной образовательной среды и осуществляемое оперированием компонентами системы средств обучения» [5, с. 36].

Учёными предложена структурно-функциональная модель программно-технологической образовательной среды, представленной следующими компонентами *интерактивного взаимодействия* субъектов образования в ходе организации работы с программными продуктами и создания учебной инфраструктуры; *материально-технологическим* в виде совокупности организационно-педагогических условий организации образовательного процесса; *предметно-методическим* в качестве системы сопровождения обучающегося в образовательном процессе и в самообразовании; *организационно-технологическим* в качестве системы средств и условий организации учебного процесса в информационной среде; *организационно-управленческим*, который включает управленческий аппарат, инженерно-вспомогательный персонал и т. д.

Остановимся на средствах программно-технологического сопровождения образовательного процесса в системе повышения квалификации специалистов. С появлением компьютера, а потом и Интернета начался стремительный рост развития программно-технологического сопровождения образовательного процесса. Стали появляться компьютерные обучающие и тестирующие программы, компьютерные учебники и пособия.

К.Д. Чермит Л.С. Макарова, Е.Б. Птушенко [7] предлагают одним из средств программно-технологического сопровождения образовательного процесса компьютерный учебник, интерактивная и гипертекстовая структура которого позволяет нелинейно организовать учебный процесс в повышении квалификации педагога, чтобы обучающиеся могли построить свою собственную образовательную траекторию.

Группа авторов (В.Ф. Шевчук, А.Н. Исаев, Н.О. Герасимова [8]) видят в программно-технологическом сопровождении образовательного процесса активное использование видеоконференций, телелекций, виртуальных семинаров (вебинаров), виртуальные лаборатории, профессиональные форумы, используя при этом электронную почту, скайп, социальные сети, базы данных, wiki-проекты и др.

Отдельно необходимо остановиться на системах управления обучением типа MOODLE, используемых в дополнительном образовании педагогов. Система MOODLE («Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment», что в переводе означает: модульная объектно-ориентированная динамическая среда обучения), появилась в США в 2002 году и на сегодняшний день имеет около десятка модификаций, которые активно внедряются в институтах. Данной системой широко пользуются во всем мире, она имеет около 60 тыс. инсталляций, переведена на десятки языков. Система MOODLE отличается богатством функционала, гибкостью, надежностью и простотой использования, имеет возможность интеграции с другими информационными системами, устанавливать новые модули, дополняться новыми функциями, считают Кривых С.В. и Буваков К.В. [9].

А.Х. Гильмутдинов, Р.А. Ибрагимов и И.В. Цивильский (2008) [10] представляют свое видение электронного образования в системе MOODLE. Авторы раскрывают некоторые понятия, необходимые для работы – «ресурсы курса», «элементы курса». Глазырина Е.В. (2015) [11] в работе 2015 года описывает платформу MOODLE для формирования профессиональных компетенций обучающихся. А.А. Хакимова подчёркивает [12, с. 115 – 122]: «Важная особенность данной системы состоит в том, что тестовые задания могут быть разнообразными и разносторонними, их выполнение требует от учащихся и знания грамматического материала, и способности проявления креативности, поскольку студенты вовлекаются в активную когнитивную деятельность по осмыслению и закреплению учебного материала, применению знаний в ходе решения задач».

В.Ф. Шевчук, А.Н. Исаев, Н.О. Герасимова (2012) [8, с. 39 – 42] описывают дидактическое сопровождение учебного процесса в системе MOODLE. Авторы раскрывают причины выбора данной системы в российском образовании: 1) она является бесплатной, имеет открытый доступ; 2) она русифицирована; 3) относительно проста в использовании; 4) весьма вариативна, что важно для российской системы профессионального образования, т. к. есть возможность создания в ней авторских курсов, систем оценивания и т. д.

Кратко остановимся на других системах управления обучением, которые тоже можно использовать в дидактическом сопровождении развития информационной активности, но они менее распространены в отечественном образовательном пространстве.

Якушев [13] выделяет следующие свободно распространяемые LMS \ LCMS системы организации электронного обучения:

- систему ATutor, представляющую собой бесплатную web-ориентированную платформу для управления образовательным процессом обучающихся, она также доступна и легко адаптируема. В ней просто разработать и поместить собственные курсы, можно быстро структурировать и комбинировать учебный материал, проводить занятий on-line;

- систему Claroline (Classroom Online), которая основывается на принципе построения курсов дистанционного обучения, платформа создана с учётом всевозможных пожеланий пользователей. Система бесплатна, доступна и вмещает до 20 тыс. обучаемых. Claroline создана для создания занятий, редактирования их содержания, управление процессом. В приложение включены среды для создания форумов, генераторы тестов, календари, каталоги ссылок, системы контроля качества обучения, а также модуль авторизации;

- систему Dokeos – является платформой для создания курсов дистанционного образования, которая основана на Claroline (версия 1.4.2.), свободно распространяется, имеет набор дополнительных сред и способна изменять оригинал в любом направлении;

- систему LAMS, которая была запущена в 2003 г. Платформа является революционно новым приложением, чтобы создавать и управлять электронным образовательным ресурсом. Система представлена интуитивно понятным интерфейсом для создания любого контента.

Таким образом, внедрение программно-технологического сопровождения педагога в образовательном процессе – очень перспективное направление в модернизации системы повышения квалификации, способствующей развитию профессиональных качеств педагогов.

#### Библиографический список

1. Бардиер Г., Ромазан И., Чередникова Т. *Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей*. Кишинёв-Санкт-Петербург, 2000.
2. Мудрик А.В. Воспитание как составная часть процесса социализации. *Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология*, 2008. Вып. 3 (10): 7 – 24.
3. Мазурчук Е.О. Психолого-педагогическое сопровождение биологической семьи в условиях деинституционализации государственных учреждений для детей-сирот. *Педагогическое образование в России*. 2015; 9: 57 – 64.
4. Мазина Ю.В. Педагогическое сопровождение: понятие, сущность, характеристика. *Вестник Шадринского государственного педагогического института*. 2014; 3 (23): 26 – 28.
5. Марон А.Е., Монахова Л.Ю. Структурно-содержательная модель программно-технологического сопровождения образования взрослых. *Человек и образование*. 2015; 1 (42): 34 – 37.
6. Егорова Ю.Н. *Программно-технологическое обеспечение взаимосвязи процессов специализации и самоопределения социального педагога*: Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Оренбург, 2011.
7. *Методология модернизации дидактического сопровождения учебного процесса*. Материалы для преподавателей. Составители: К.Д. Чермит, Л.С. Макарова, Е.Б. Птушенко. Майкоп, 2009.
8. Шевчук В.Ф., Исаев А.Н., Герасимова Н.О. Дидактическое сопровождение учебного процесса технического вуза в системе MOODLE. *Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина»*. 2012; 4-1 (55): 39 – 42.
9. Кривых С.В., Буваков К.В. Развитие пользовательской активности студентов средствами электронного ресурса в системе MOODLE. *Мир науки, культуры, образования*, 2016; 5 (60): 36 – 40.
10. Гильмутдинов А.Х., Ибрагимов Р.А., Цивильский И.В. *Электронное образование на платформе MOODLE*. Казань, 2008.
11. Глазырина Е.В. Использование системы дистанционного обучения «Moodle» при формировании профессиональных компетенций обучающихся. *Концепт*. 2015.
12. Хакимова А.А., Михалева Л.В. Использование системы управления обучением moodle для организации и проведения контроля при обучении английскому языку. *Язык и культура*, 2012; 2: 115 – 122.
13. Якушев. *Анализ технологий и систем управления электронным обучением*. Available at: <http://inno.cs.msu.su/implementation/it-university/07/>

#### References

1. Bardier G., Romazan I., Cherednikova T. *Psichologicheskoe soprovozhdenie estestvennogo razvitiya malen'kih detej*. Kishinev-Sankt-Peterburg, 2000.
2. Mudrik A.V. Vospitanie kak sostavnaya chast' processa socializacii. *Vestnik PSTGU IV: Pedagogika. Psihologiya*, 2008. Vyp. 3 (10): 7 – 24.
3. Mazurchuk E.O. Psichologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie biologicheskoy sem'i v usloviyah deinstitsionalizacii gosudarstvennykh uchrezhdenij dlya detej-sirot. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2015; 9: 57 – 64.
4. Mazeina Yu.V. Pedagogicheskoe soprovozhdenie: ponyatie, suschnost', harakteristika. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta*. 2014; 3 (23): 26 – 28.
5. Maron A.E., Monahova L.Yu. Strukturno-soderzhatel'naya model' programmno-tehnologicheskogo soprovozhdeniya obrazovaniya vzroslykh. *Chelovek i obrazovanie*. 2015; 1 (42): 34 – 37.
6. Egorova Yu.N. *Programmno-tehnologicheskoe obespechenie vzaimosvyazi processov specializacii i samoopredeleniya social'nogo pedagoga*: Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Orenburg, 2011.
7. *Metodologiya modernizacii didakticheskogo soprovozhdeniya uchebnogo processa*. Materialy dlya prepodavatelej. Sostaviteli: K.D. Chermity, L.S. Makarova, E.B. Ptushchenko. Majkop, 2009.
8. Shevchuk V.F., Isaev A.N., Gerasimova N.O. Didakticheskoe soprovozhdenie uchebnogo processa tehnikeskogo vuza v sisteme MOODLE. *Vestnik Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya vysshego professional'nogo obrazovaniya «Moskovskij gosudarstvennyj agroinzhenernyj universitet im. V.P. Goryachkina»*. 2012; 4-1 (55): 39 – 42.
9. Krivyy S.V., Buvakov K.V. Razvitie pol'zovatel'skoj aktivnosti studentov sredstvami 'elektronnogo resursa v sisteme MOODLE. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 2016; 5 (60): 36 – 40.
10. Gil'mutdinov A.H., Ibragimov R.A., Civil'skij I.V. *Elektronnoe obrazovanie na platforme MOODLE*. Kazan', 2008.
11. Glazyrina E.V. Ispol'zovanie sistemy distancionnogo obucheniya «Moodle» pri formirovanii professional'nykh kompetencij obuchayushchisya. *Koncept*. 2015.
12. Hakimova A.A., Mihaleva L.V. Ispol'zovanie sistemy upravleniya obucheniem moodle dlya organizacii i provedeniya kontrolya pri obuchenii anglijskomu yazyku. *Yazyk i kul'tura*, 2012; 2: 115 – 122.
13. Yakushev. *Analiz tehnologij i sistem upravleniya 'elektronnym obucheniem*. Available at: <http://inno.cs.msu.su/implementation/it-university/07/>

Статья поступила в редакцию 01.10.17

УДК 378

**Agapova I.E.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecture, Socio-Humanitarian and Natural-Science Disciplines Department, Moscow branch of Higher School of Folk Arts (Institute) (Moscow, Russia), E-mail: info@itpi-mf.ru

#### EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A RESOURCE FOR THE DEVELOPMENT OF A PERSONALITY OF FUTURE ARTISTS.

The article conducts an analysis of the educational environment of a college, which teaches future artists of decorative-applied art and folk crafts. The author examines contents-related, methodological, substantive and organizational and managerial components of educational environment, the interaction of which there is an effective integration of educational space, the core of which is the arts. Special attention is paid to the definition of typological characteristics of the educational space, from the standpoint of its structural components: comfort, variety, versatility, personality. It is emphasized that such educational environment that stimulates interest in learning, mating in itself and internal (psychological) and external (physical) space. Exploring the question of formation and development of professional interests of students, the author reveals the key role of the educational environment in the process.

**Key words:** traditional applied art, decorative arts, educational process, professional interest, psychological and pedagogical assumptions, methods of study.

**И.Э. Агапова,** канд. пед. наук, доц. каф. социально-гуманитарных и естественнонаучных дисциплин, Московский филиал ФГБОУ ВО «Высшая школа народных искусств (институт)», г. Москва, E-mail: info@itpi-mf.ru

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ХУДОЖНИКОВ

Данная статья посвящена вопросам анализа образовательной среды колледжа, в которой формируется будущий художник декоративно-прикладного искусства и народных промыслов. Автор рассматривает содержательный, методический, предметный и организационно-управленческий компоненты образовательной среды, в результате взаимодействия которых возникает эффективное интеграционное образовательное пространство, стержнем которого является искусство. Особое внимание уделяется определению типологических характеристик образовательного пространства, с позиции его структурно-содержательных компонентов: комфортность, разнообразие, многопрофильность, индивидуальность. Подчеркивается, что подобное образовательное пространство стимулирует интерес к обучению, сопрягая в себе и внутреннее (психологическое), и внешнее (физическое) пространство. Исследуя вопрос формирования и развития профессионального интереса студентов, автор выявляет ключевую роль образовательной среды в этом процессе.

**Ключевые слова:** традиционное прикладное искусство, декоративно-прикладное искусство, образовательный процесс, профессиональный интерес, психолого-педагогические предпосылки, методы обучения.

Необходимым условием реализации образовательной программы по любой специализации традиционного прикладного искусства является наличие образовательной среды, включающей особый тип отношений между преподавателем и студентом. Работа с субъектным опытом предполагает особую атмосферу доверия, сотрудничества, сотворчества на занятиях. Выявить субъектный опыт студента можно лишь в процессе обмена содержанием знаний. Ценности колледжа реализуются, прежде всего, через уважение к интересам, потребностям обучающихся, их стремлению к самовыражению. А этого нельзя достичь без создания образовательной среды, обеспечивающей особый стиль взаимодействия основных участников образовательного процесса, направленного прежде всего на раскрытие индивидуальности каждого учащегося [1, с. 48].

По определению С.В. Зайцева, образовательная среда призвана поощрять обучающихся к индивидуальному самовыражению; стимулировать их развитие на основе индивидуальных интересов и потребностей, способствовать становлению важнейших личностных свойств, необходимых для жизни в современном быстро меняющемся мире. Образовательная среда колледжа включает в себя содержательный, методический, предметный и организационно-управленческий компоненты [1]. При взаимосвязанной и взаимообусловленной работе которых возникает эффективное интеграционное образовательное пространство, стержнем которого выступает искусство [2]. Такое образовательное пространство вовлекает в себя студентов, способствует сопряжению внутреннего (психологического) и внешнего (физического) пространства, стимулирует интерес к обучению и к познанию нового. Следовательно, образовательное пространство учебного заведения, отдельных занятий должны отвечать следующим характеристикам:

- комфортная, эмоционально привлекательная среда;
- разнообразие;
- многопрофильность;
- индивидуальность.

Поэтому программы обучения должны включать учебный материал разной степени сложности, направленный на различные формы учебной деятельности (коллективная, групповая, индивидуальная). Важным фактором является возможность самовыражения учащихся, проявления самостоятельности, создание атмосферы доброжелательности, ориентация на диалог; опора на личностный опыт и интересы учащихся, независимо от их

успеваемости; признание за каждым учеником права на ошибку, но с обязательным анализом ее причин, определением условий ее устранения. В учебном процессе важно опираться на сложившиеся предметные ориентации каждого ученика, особенности его семантической активности [3].

Создание условий, необходимых для формирования ценности – смысловой сферы личности рассматривали в своих исследованиях, Г.Д. Бабушкин, Т.М. Буякас, С.Л. Рубинштейн, П.А. Шавира. Для того, чтобы организовать условия и возможности развития профессионального интереса преподаватель должен решить ряд задач:

- изучить макро и микросреду учебного заведения, потребности учащихся в их профессиональном становлении;
- внедрить современные психолого-педагогические технологии обучения и воспитания профессионала;
- разработать диагностические материалы, используемые для оценки уровней сформированности профессионально важных качеств личности.

В результате, приведенных выше исследований можно выявить психолого-педагогические предпосылки формирования профессионального интереса обучающихся:

- позитивные профессиональные установки;
- социальная компетентность;
- разнообразные методы и технологии.

Для формирования и развития профессионального интереса в процессе обучения студентов декоративно-прикладному искусству необходимо создать комплекс условий, включающий в себя наряду с общими педагогическими условиями специальные.

Традиционное искусство, включающее художественно-выполненные изделия декоративно-прикладного искусства, музыкально-песенный фольклор, устное народное творчество обладает большими потенциальными возможностями для систематического развития творческих способностей и формирования художественно-эстетической культуры, а целенаправленная реализация этих возможностей в практике образования колледжа выступает как педагогическая необходимость. Обучение декоративно-прикладному искусству в системе предметов художественного цикла способствует пониманию взаимосвязей между различными видами искусства, лучшему усвоению его языка, развивает профессиональный интерес к традиционной культуре, с одной стороны, и активизирует учащихся к применению при-

обретенных знаний в творческих работах, связанных с разными видами искусства, с другой стороны.

Известно, что ритм, форма, цвет, фактура материала и др. формируют образ, который в декоративно-прикладном искусстве отражает сущностные потребности человека, его мировоззрение, идеалы, эстетический вкус.

Исследуя диалектику художественной формы, А.Ф. Лосев связывал отношение художественной формы с ее первообразом — единством «вещи и смысла». Художественная форма, по его мнению, и есть образ, творящий самого в качестве первообраза, становящийся своим первообразом [4].

Декоративно-прикладное искусство одно из действенных средств формирования у студентов способности восприятия и понимания явлений в окружающей жизни и действительности. Встречи с произведениями декоративно-прикладного искусства на занятиях, экскурсиях в выставочные залы, музеи, на предприятия народных художественных промыслов все это в комплексе обеспечивает систематичность воздействия выразительных средств декоративно-прикладного искусства на личность учащегося, формируя устойчивый интерес к художественным впечатлениям. «Чем более детьми раскрывается в процессе работы понятие декоративности творчества, порождающего художественно-оформленную вещь, тем охотнее они рисуют по чисто производственным заданиям, необыкновенно быстро усваивая чувство формы и материала», отмечает Г.В. Лабунская [5, с. 116 – 137].

Установлено, что наиболее действенными методами художественного воспитания, являются: метод непосредственных наблюдений, метод интерпретации природных форм, метод активных творческих действий. Именно они способствуют развитию интереса к произведениям декоративно-прикладного искусства и художественной деятельности в этой области.

Среди многообразия путей и средств, выработанных практикой для формирования устойчивых познавательных интересов, выделяют: эмоционально привлекательную подачу учебного материала, его поэтапность, связь знаний с судьбами людей, их открывшими, возможности практического применения знаний в связи с жизненными планами и ориентацией учащихся, использование новых и нетрадиционных форм обучения, чередование форм и методов обучения и др.

Очевидно, что процесс формирования у учащихся и группы, профессионального интереса представителем, которым является тот или иной индивид должен быть изучен с учетом социальных факторов, ценностных ориентаций на социально-психологическом и личностно-психологическом уровне.

Известно, что формирование и становление профессионального интереса учащихся закладывается в юношеском возрасте в условиях воспитания, развития, самостоятельности мышления, осознанности действий.

Для профессионального самоопределения характерны: «большая интенсивность внимания, волевых усилий, эмоциональных переживаний, поскольку образуется новый существенный стимулятор — осознанное решение превратить определенную деятельность в профессиональную в целом или хотя бы в части ее» [6, с. 21 – 22]. Особую роль здесь играет, по мнению Т.П. Демидовой: «постоянство, обобщенность и осознанность

интереса, его связь с другими группами обобщенных интересов и с ценностными ориентациями личности. В развитии профессионального интереса осуществляется их структурализация при переходе от многочисленных неглубоких к единственному глубокому интересу. Если при потребительских интересах поведение человека больше определяется средой (ситуацией), то при сформировавшемся профессиональном интересе личность им руководствуется» [6, с. 21 – 22].

Процесс профессиональной подготовки обусловлен всегда конкретными целями, которые могут стать мотивами, внутренними стимулами. В этом случае преподаватель может (по Т.П. Демидовой):

1. ориентировать и учитывать реальные учебные возможности каждого студента выполнять те или иные действия в соответствии с заданными целями и условиями.
2. определять систему знаний, основных умений и навыков, которыми надлежит вооружить будущих специалистов.
3. обосновывать требования к уровням усвоения знаний и степени сформированности умений и навыков.
4. руководствоваться четкими критериями, определяющими качество профессиональной подготовки;
5. оптимально выбирать формы и методы обучения.

Однако до настоящего времени не исследован педагогический процесс формирования профессионального интереса учащихся в учебных заведениях народных художественных промыслов. Представляется актуальным выявление дидактических и воспитательных возможностей совместной учебной деятельности преподавателя и обучающегося в целях формирования профессионального интереса студентов.

Важно включение в среду традиционного декоративно-прикладного искусства, понимание значимости его, для сохранения национальных корней, для становления личности, ощущения причастности, корпоративности, коллективизма. Все это обеспечивается в процессе целенаправленного освоения предмета «Народные художественные промыслы». Он определяет интегративное взаимодействие внешних и внутренних компонентов психологического пространства студента, приводит к пониманию основ традиционного-прикладного искусства, влияет на направление стержневого профессионального интереса.

Разнообразие средств народных художественных промыслов способствует развитию глубокого профессионального интереса как ведущего мотива в учебе и в жизни студента. Внедрение технологии мотивационного проектирования учебного процесса поддерживается такими процессами как: привлечение внимания, придание обучению смысла, повышение уверенности в возможности решить учебную задачу, повышение уровня удовлетворенности дает возможность построить интерактивный, педагогически обусловленный процесс обучения.

Для формирования профессионального интереса важны многие факторы, но одним из самых значимых, справедливо считается среда, в которой происходит становление специалиста. От того, как будет «выстроено» взаимодействие в среде, на основе каких критериев будет осуществляться управление этим взаимодействием, во многом зависит результативность профессионального становления.

#### Библиографический список

1. Якобсон П.М. *Психология художественного творчества*. Москва: Знание, 1971.
2. Кашекова И.Э. *Стилистическая общность мифопоэтических образов традиционного декоративно-прикладного искусства. Доклад на Международной конференции «Эволюция кружева»*. Порво. Финляндия. 2009.
3. Якобсон П.М. *Психология художественного творчества*. Москва: Знание, 1971.
4. Лосев А.Ф. *Форма. Стиль. Выражение*. Москва: Мысль, 1995.
5. Кузьмина Н.В. *Методы исследования педагогической деятельности*. Ленинград: Издательство ЛГУ, 1970.
6. Демидова Т.П. *Психологическое сопровождение профессионально-личностного становления обучающихся в средних профессиональных учебных заведениях*. Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006.

#### References

1. Yakobson P.M. *Psichologiya hudozhestvennogo tvorchestva*. Moskva: Znanie, 1971.
2. Kshekova I.E. *Stilisticheskaya obschnost' mifopo'eticheskikh obrazov traditsionnogo dekorativno-prikladnogo iskusstva. Doklad na Mezhdunarodnoj konferencii «Evoluciya kruzheva»*. Porvo. Finlyandiya. 2009.
3. Yakobson P.M. *Psichologiya hudozhestvennogo tvorchestva*. Moskva: Znanie, 1971.
4. Losev A.F. *Forma. Stil'. Vyraszhenie*. Moskva: Mysl', 1995.
5. Kuz'mina N.V. *Metody issledovaniya pedagogicheskoy deyatel'nosti*. Leningrad: Izdatel'stvo LGU, 1970.
6. Demidova T.P. *Psichologicheskoe soprovozhdenie professional'no-lichnostnogo stanovleniya obuchayuschihsya v srednih professional'nykh uchebnykh zavedeniyah*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta; Voronezh: Izdatel'stvo NPO «MOD'EK», 2006.

Статья поступила в редакцию 10.10.17

УДК 378

**Brazhnik E.I.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Russian State Pedagogical University of A. I. Herzen (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: [ev.brazhnik@gmail.com](mailto:ev.brazhnik@gmail.com)

**Zhdanov A.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Pedagogy of the Family, Institute of Childhood SPb-APPE of Saint-Petersburg (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: [inferno07@mail.ru](mailto:inferno07@mail.ru)

**Yuan F.**, postgraduate, Institute of Pedagogy, Russian State Pedagogical University of A. I. Herzen (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: [yuan.fanfan@yandex.ru](mailto:yuan.fanfan@yandex.ru)

**CHARACTERISTICS OF THE SCIENTIFIC-EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE MODERN UNIVERSITIES OF CHINA AND RUSSIA.** The article presents research on the development of scientific and educational environment of modern universities of China and Russia. It presents an analysis of its main components – information resources important for conducting research (information research, information library, e-learning); human resources (specialists); the value characteristics of the culture of the subjects based on the cultural traditions of countries. Feature information and educational resources in Chinese universities on an example of Tsinghua University. The paper shows an example of implementation of an integrated approach to the creation of information infrastructure at the university, as well as the features of Chinese University education with the organization of “liberal education” and training talented students.

**Key words:** university education, Russia, China, scientific-educational environment, information technology, educational resources, training talented students.

**Е.И. Бражник**, д-р пед. наук, проф. ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: [ev.brazhnik@gmail.com](mailto:ev.brazhnik@gmail.com)

**А.В. Жданов**, канд. пед. наук, ст. преп. каф. педагогики семьи, Институт детства, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург, E-mail: [inferno07@mail.ru](mailto:inferno07@mail.ru)

**Ф. Юань**, аспирант института педагогики, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: [yuan.fanfan@yandex.ru](mailto:yuan.fanfan@yandex.ru)

## ХАРАКТЕРИСТИКА НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СОВРЕМЕННЫХ УНИВЕРСИТЕТАХ КИТАЯ И РОССИИ

*Исследование выполнено при поддержке РГНФ по проекту 16-06-00083 «Становление и развитие научно-образовательной среды в современных университетах Китая и России»*

Статья посвящена проблеме развития научно-образовательной среды в современных университетах Китая и России. Представлен анализ её основных компонентов: информационные ресурсы, важные для проведения научных исследований (информационно-исследовательский, информационно-библиотечный, информационно-образовательный); человеческие ресурсы (преподаватели высшей квалификации); ценностные характеристики культуры субъектов, основанные на культурных традициях стран. Характеристика информационным и педагогическим ресурсам в университетах Китая на примере университета Цинхуа. Представлен пример реализации комплексного подхода к созданию информационной инфраструктуры в университете, а также показаны особенности китайского университетского образования с учетом организации «либерального образования» и подготовки талантливых студентов.

**Ключевые слова:** университетское образование, Россия, Китай, научно-образовательная среда, информационные технологии, педагогические ресурсы, подготовка талантливых студентов.

В настоящее время, как в российском, так и в зарубежном научном сообществе, в виду сложности явления развития «научно-образовательной среды» университетского образования не сложилось единого понимания сущности этого явления. В своем исследовании мы опираемся на результаты исследовательского проекта по теме «Комплексное исследование особенностей научно-образовательной среды современного университета в контексте отечественного и зарубежного опыта» на базе Научно-исследовательского института непрерывного педагогического образования Программы стратегического развития РГПУ им. А.И. Герцена на 2012 – 2016, выполненного группой ученых. Исследователи этого проекта, Е.А. Тумалева и С.Ф. Эхов [1], описывают разные компоненты научно-образовательной среды, представленные российскими учеными, среди которых информационная составляющая, которая включает полезные для ведения научных исследований ресурсы; профессиональная база знаний и информационные системы, отражающие передовые достижения ученых по направлениям подготовки студентов; технологическая и методическая поддержка образовательной деятельности и др. Предлагается включить также в понимание научно-образовательной среды и такие компоненты, как «человеческие ресурсы» (профессорско-преподавательский состав, работники вуза, администрация, обучающиеся); информационные ресурсы (информационно-исследовательский, информационно-библиотечный ресурс, информационно-образовательный ресурс и др.) В своем исследовании мы выявили ряд компонентов научно-образовательной среды университетов Китая и России, которые являются общими для двух стран, а также представили некоторые особенности современных китайских университетов.

В настоящее время система высшего профессионального образования в России базируется на ряде инновационных процессов, которые сопряжены с обновлением содержания

образования и внедрения новых образовательных технологий. Проблеме инновационных технологий как средству развития научно-образовательной среды российских университетов посвящены различные исследования (Г.А. Бордовский, И.С. Батракова, С.А. Писарева, Е.С. Заир-Бек, В.С. Кукушкин, Т.В. Склорова и др.). Изучается отечественный и зарубежный опыт формирования и развития научно-образовательной среды современных университетов в условиях трехуровневой системы профессиональной подготовки (И.С. Батракова, Е.И. Бражник, Е.В. Баранова, И.В. Гладкая, А.Г. Гогоберидзе, И.Б. Государев, Ю.А. Комарова и др.) [2].

Как показывает наше исследование, научно-образовательная среда в современных университетах России и Китая характеризуется введением инновационных информационных технологий, которые позволяют успешно организовывать сетевое взаимодействие субъектов в различных аспектах деятельности – учебной, научно-исследовательской, социально-проектной и др. Это предполагает интегрирование социально-личностных, материальных и информационных ресурсов и позволяет активизировать процессы развития и саморазвития субъектов сети в организационном, содержательном, технологическом и управленческом аспектах (Н.Н. Суртаева С.В. Иванова, Н.Ф. Кашапов) [3].

Процесс стремительного достижения в Китае уровня развития передовых стран Западной Европы путем инвестиций в информационные технологии получил название «информатизация» (xin xi hua) [4]. Еще «Проектом 211» (1995), разработанным Министерством образования Китая, была поставлена задача, которая продолжает решаться в настоящее время, это – задача построения системы инновационной информационной инфраструктуры в китайском вузе. В результате реализации этого проекта в настоящее время повысилась сервисная функция

китайской компьютерной сети учебных научных исследований (CERNET), созданы китайские научно-образовательные сети (ChinaGrid). [5] Примером комплексного подхода к созданию информационной инфраструктуры университета может быть «i.Center» (Информационный центр) в китайском университете Цинхуа. Центр представляет собой совокупность многочисленных ресурсов: инновационные мастерские, междисциплинарные лаборатории, информационные ресурсы, переговорные площадки, выставочные аудитории, комнаты для тренингов, служебная помощь для студентов разных специальностей и курсов и др. К Центру имеют доступ все студенты университета, желающие реализовать научные проекты и участвовать в практико-ориентированных исследованиях, в результате которых создаются востребованные «научные продукты» с привлечением финансовых средств спонсоров и выходом «научных продуктов» на промышленный рынок.

В соответствии со специальным проектом под названием «Китайская Академическая Цифровая Ассоциативная Библиотека (China Academic Digital Associative Libra, CADAL)» в системе академической информационной библиотеки китайского высшего образования (CALIS) созданы такие ресурсы, как единый центр онлайн-каталогизации, различные технологические центры, центры обработки цифровых ресурсов, платформы цифровых библиотек и т. д. В китайских университетах реализуется также система коллективного использования оборудования и университетских ресурсов (China Education Resource System. CERS), в которой участвуют несколько десятков университетов, она имеет единый государственный центр управления [6].

На основе общенациональных, региональных и локальных университетских сетей (например, Сеть преподавания и исследований английского языка Jiangsu: JSELTRNET) создаются оперативные внутри университетские каналы передачи данных и обмена информацией, как по конкретным учебным дисциплинам, так и по подразделениям, факультетам и т. д. Одна из актуальных проблем, которую затрагивают сами китайские исследователи [7; 8] – необходимость развития углубленной компьютерной грамотности обучающихся и обучающихся в университетском образовании. Перед китайскими преподавателями, так же, как и перед российскими, ставится задача создания открытых электронных образовательных курсов, которые демонстрируют тенденции научно-культурного развития, новейшие достижения страны и мировые достижения, и одновременно представляют собой передовые образовательные технологии. Высококвалифицированные педагогические кадры имеют важное значение для развития научно-образовательной среды университетов Китая и России. В Китае еще в 30-е годы XX века Мэй Ици, один из выдающихся ректоров университета Цинхуа, считал, что иметь хорошие учебные корпуса – это не значит быть университетом; только имея профессиональные преподавательские кадры, мастера своего дела, университет может именоваться университетом. В настоящее время университет Цинхуа является один из известных университетов Китая. В университет широко привлекаются на работу лучшие преподаватели и ученые из Китая и других стран мира. Среди более чем 3400 преподавателей, работающих в

университете, 78 – академики национального уровня, 150 – учёные «Программы Янцзы», 16 – заслуженные профессора Китая, 578 – молодые почётные учёные. В университете регулярно организуются академические встречи студентов с лауреатами Нобелевской премии, премии А.М. Тьюринга. Лучшие преподаватели и ученые руководят научно-исследовательскими работами студентов.

Особенностью развития научно-образовательной среды в китайских университетах в контексте информатизации является активное внедрение «либерального образования» (Liberal-Education) в университетах, которое в отличие от профессионального образования предлагает широкое содержание образования в рамках различных научных областей на 1 и 2 курсах обучения. «Либеральное образование» в Китае основано на заимствовании идей из европейского опыта и соединении их с традиционной древнекитайской идеей – важно стать «цельным человеком» с всесторонними знаниями и навыками. В настоящее время в университетах Китая организуются разные формы «либерального образования».

Другой особенностью развития научно-образовательной среды в университетах Китая по сравнению с российскими университетами является создание специальных организационно-педагогических условий для особо одарённых студентов, изучающих естественные науки и технику. Для этих студентов открыт доступ к лучшим ресурсам научно-образовательной среды университета, в том числе информационным электронным ресурсам. С ними работают лучшие преподаватели вуза, для них созданы специальные учебные планы и учебные пособия, им предлагаются многочисленные научно-исследовательские проекты, они могут участвовать в международных академических обменах и получать повышенные стипендии, они имеют приоритет поступления в магистратуры. На примере университета Цинхуа мы видим, что с 2009 года и по настоящее время организуются специальные учебные группы для талантливых студентов, главной задачей которых является стимулирование их научных интересов, подготовка научных «лидеров» в своей профессиональной деятельности.

Таким образом, инновационные информационные технологии становятся неотъемлемым условием поступательного развития реформ университетского образования в Китае и в России. Развитие университетов двух стран происходит в направлении совершенствования научно-образовательной среды, включающей такие компоненты, как информационная составляющая, включающая ресурсы, важные для проведения научных исследований, а также информационные ресурсы (информационно-исследовательский, информационно-библиотечный, информационно-образовательный); человеческие ресурсы – преподавателей высшей квалификации; ценностные характеристики культуры субъектов научно-образовательной среды, которые основаны на культурных традициях стран. Университетское образование в Китае и России ориентировано на выполнение задач государственной политики своих стран, отраженной в документах, программах и проектах относительно развития высшего образования в современных условиях. [9]

#### Библиографический список

1. Тумалева Е.А., Эхов С.Ф. Теоретические основы формирования и развития научно-образовательной среды современного университета. *Письма в Эмиссия. Оффлайн. Электронное научное издание. ART 2003*. Available at: <http://www.emissia.org/offline/2013/2003.htm>
2. *Отечественный и зарубежный опыт формирования и развития научно-образовательной среды современного университета в условиях трехуровневой системы профессиональной подготовки: коллективная монография*. Под редакцией Н.Ф. Радионовой. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2013: 238.
3. Галимов А.М., Кашапов Н.Ф., Маханько А.Ф. Управление инновационной деятельностью в вузе: проблемы и перспективы. *Международный электронный журнал «Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)»*. 2012; V. 15; № 4. Available at: <http://ifets.ieee.org/russian/periodical/journal.html>
4. Лю Чуань Шэнь. Источник энергии современных вузов: качество, самобытность, инновации. *Высшее образование сегодня*. 2007; № 12: 18 – 21.
5. Юань Ф. Роль информационно-коммуникативной среды в подготовке студентов к научно-исследовательской деятельности в университетах Китая. *Человек и образование*. 2016; 4: 165 – 169.
6. Zhao, L., & Zhu, J. (2010). China's higher education reform: What has not been changed? *East Asian Policy*, 2(4): 115 – 125.
7. Кастельс М. *Информационная эпоха: Экономика, общество и культура*. Москва: Высшая школа экономики, 2000.
8. Ding, X., Niu, J., & Han, Y. (2010). Research on distance education development in China. *British Journal of Educational Technology*. 41 (4): 582 – 592.
9. Юань Фаньфань, Бражник, Е.И. Нормативно-правовые основы формирования научно-образовательной среды в современных университетах КНР и России. *Мир науки, культуры, образования*. Горно-Алтайск, 2016; 6 (61): 78 – 81.

#### References

1. Tumaleva E.A., `Ehov S.F. Teoreticheskie osnovy formirovaniya i razvitiya nauchno-obrazovatel'noj sredy sovremennogo universiteta. *Pis'ma v `Emissiya. Offlajn. `Elektronnoe nauchnoe izdanie. ART 2003*. Available at: <http://www.emissia.org/offline/2013/2003.htm>

2. *Otechestvennyj i zarubezhnyj opyt formirovaniya i razvitiya nauchno-obrazovatel'noj sredy sovremennogo universiteta v usloviyah trehurovnevoj sistemy professional'noj podgotovki: kollektivnaya monografiya*. Pod redakciej N.F. Radionovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2013: 238.
3. Galimov A.M., Kashapov N.F., Mahan'ko A.F. Upravlenie innovacionnoj deyatel'nost'yu v vuze: problemy i perspektivy. *Mezhdunarodnyj 'elektronnyj zhurnal «Obrazovatel'nye tehnologii i obschestvo (Educational Technology & Society)»*. 2012; V. 15; № 4. Available at: <http://ifets.ieee.org/russian/periodical/journal.html>
4. Lyu Chuan' Sh' en'. Istochnik `energii sovremennyh vuzov: kachestvo, samobytnost', innovacii. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2007; № 12: 18 – 21.
5. Yuan' F. Rol' informacionno-kommunikativnoj sredy v podgotovke studentov k nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti v universitetah Kitaya. *Chelovek i obrazovanie*. 2016; 4: 165 – 169.
6. Zhao, L., & Zhu, J. (2010). China's higher education reform: What has not been changed? *East Asian Policy*, 2(4): 115 – 125.
7. Kastell's M. *Informacionnaya `epoha: `Ekonomika, obschestvo i kul'tura*. Moskva: Vysshaya shkola `ekonomiki, 2000.
8. Ding, X., Niu, J., & Han, Y. (2010). Research on distance education development in China. *British Journal of Educational Technology*. 41 (4): 582 – 592.
9. 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*. Gorno-Altajsk, 2016; 6 (61): 78 – 81.

Статья поступила в редакцию 10.10.17

УДК 745.03

**Golubeva A.N.**, Head of Decorative Painting Department, Higher School of Folk Art (Institute) (St. Petersburg, Russia),  
E-mail: [vshni@mail.ru](mailto:vshni@mail.ru)

**NIZHNY TAGIL LACQUER PAINTING OF THE XIX CENTURY.** The article is dedicated to artistic features of traditional Nizhny Tagil lacquer painting of the XIX century, which is a special phenomenon of Russian decorative art. Its tradition dates back to people's hand painting and professional art of the XVIII – XIX centuries, and it is marked by the diversity of the art features. Nizhny Tagil painted household items of metal of the XIX century are kept in the collections of many Russian museums. Examples of the XIX century, distinguished by a clear composition, highlighted by decorative color palette and variety of ornament, which allows us to estimate the Nizhny Tagil painting as part of the originality of traditional applied art of the Urals. These qualities will attract the attention of researchers of folk art.

**Key words:** painting, sectoral composition, lacquer painting, stencil pattern.

**А.Н. Голубева**, зав. каф. декоративной росписи Высшей школы народных искусств (институт), г. Санкт-Петербург,  
E-mail: [vshni@mail.ru](mailto:vshni@mail.ru)

## НИЖНЕТАГИЛЬСКАЯ ЛАКОВАЯ РОСПИСЬ XIX ВЕКА

Статья посвящена художественным особенностям традиционной нижнетагильской лаковой росписи XIX века, которая представляет собой особенное явление русского декоративно-прикладного искусства. Ее традиция восходит к народным кистевым росписям и профессиональному искусству XVIII – XIX веков, также она отмечена многообразием художественных особенностей. Расписные нижнетагильские предметы быта из металла XIX века хранятся в фондах многих музеев России. Сохранившиеся образцы XIX века отличаются ясная композиция, подчеркнутая декоративность колористического решения и вариативность орнамента, что позволяет оценить нижнетагильскую роспись как самобытную страницу традиционного прикладного искусства горнозаводского Урала. Именно эти качества будут вновь и вновь привлекать к себе внимание исследователей народного искусства.

**Ключевые слова:** роспись, секторная композиция, лаковая роспись, трафаретный орнамент.

Расписные нижнетагильские подносы XIX века находятся в коллекциях многих музеев России. В собрании Эрмитажа, Русского музея, Всероссийского музея декоративно-прикладного искусства есть экспонаты этого временного периода. Некоторые из них представлены в постоянных экспозициях, другие были задействованы во временных выставках и описаны в каталогах. Художественные особенности сохранившихся образцов подтверждают выводы искусствоведов об устойчивом формировании традиции нижнетагильской росписи и её расцвета на протяжении почти всего XIX века [1].

Самыми ценными в XIX веке считались подносы с различными сюжетами. Чаще всего для изображения какой-либо сцены нижнетагильские мастера лаковой живописи, как практически все мастера лаковых дел в Европе, использовали популярные гравюры. Два сохранившихся подноса из Музея народного искусства города Москвы и Эрмитажа подтверждают это полным сходством композиции росписи с гравюрой «Петр I в гостях у Меншикова». В то время как орнамент, окружающий сюжетные изображения по характеру абсолютно разный. Два восьмигранных подноса из Музея народного искусства со сценами из жизни Петра I и Наполеона при стилистическом сходстве трафаретного орнамента демонстрируют нам, как можно творчески перерабатывать на подносе живописное изображение по графическому эстампу. В манере росписи продолжают наблюдаться иконописные приемы. В частности, это можно заметить в написании лиц и рук, где используются монохромные оттенки в отличие от ярких многоцветных одежд. Полосы разнообразного сложного трафаретного орнамента обрамляют сюжеты на подносах подобно золотым рамкам, усиливая сходство с классическими живописными картинами.

Но сохранились предметы, украшенные сюжетной росписью с более вольными образами, близкими к народным, лубочным изображениям. Таким является фигурный поднос с жанровой сценой из Нижнетагильского музея-заповедника, на котором изображены беседующие дамы и кавалер на фоне романтического пейзажа. Живопись в этом случае обрамляют небольшие цветочные букеты.

Изображение пейзажа нередко встречается в сохранившихся образцах Нижнетагильской лаковой живописи. Но чаще всего оно служит фоном для сюжетной сцены. Развитие этого жанра можно наблюдать не только на металлических изделиях. Сохранились картины, написанные масляными красками на холсте теми же художниками, чьи фамилии мы встречаем на расписных предметах быта. Изображения имеют общие художественные особенности. Трудно назвать нижнетагильские пейзажи XIX века абсолютно реалистическими по манере письма. Некоторая преувеличенность и фантастичность, характерная для изображения на подносе, присутствует на пластинах, где художники старались с документальной точностью воспроизвести окружающую действительность. Думается, что сказались навыки в изображении декоративных композиций. По манере исполнения эти произведения можно в той или иной степени отнести к технике в стиле «примитив».

Рассмотрим наиболее показательные примеры вышеописанного. Овальная пластина из коллекции Эрмитажа «Вид Итальянского фонтана в Петергофе» выполнена по эстампу с гравюры С. Галактионова. Но в росписи есть существенные расхождения с оригиналом в композиционном решении. По утверждению исследователя Б.В. Павловского это объясняется следующими причинами: «Лучшие крепостные художники относились

к эстампам творчески, часто значительно перерабатывая первоисточник, внося много своего» [2, с. 74]. Если учесть, что нижнетагильский мастер по графическому эстампу создал цветное изображение, то вывод искусствоведа подтверждается. При всей тщательности исполнения живописи в росписи пластины есть некоторые черты «примитива», и она напоминает декорацию классического спектакля. Противопоставление высоты фонтана и окружающих деревьев хрупким фигуркам людей на переднем плане усиливает торжественность и помпезность пейзажа. Такая торжественность и внутренняя напряженность присуща практически всем пейзажам на металле, даже если манера «примитива» более ярко выражена, как на подносе из Музея народного искусства (Москва). Цветовые контрасты и сильное движение внутри пейзажа, создаваемое за счет резких мазков кисти художника, сложный трафаретный орнамент с геральдическими львами по периметру поля подноса, все эти художественные особенности росписи придают черты монументальности этому произведению народного искусства. То же самое впечатление производит пластина с изображением «Вида Нижнетагильского Высокогорского железного рудника» из собрания Нижнетагильского музея-заповедника. Этот образец является одним из первых индустриальных пейзажей в отечественном искусстве. Автор произведения – Т.К. Перезолов. Скорее всего, суровая красота края, преобразующая деятельность человека и личная причастность к событиям породили такого рода уникальные пейзажи на металле.

Роспись крышки свадебного сундука из коллекции Исторического музея города Москвы приписывают кисти потомственного нижнетагильского художника Исаака Худоярова. Композиция росписи схожа с крупным панорамным произведением того же автора «Гуляние на Лисьей горе» из коллекции Нижнетагильского музея-заповедника. На крышке сундука автор больше внимания уделил изображению голубого неба с кудрявыми облачками. Весь пейзаж написан в ярких зелено-голубых тонах. Наибольший интерес представляет исторический облик города и его обитателей. В настоящее время для человека, поднявшегося на Лисьью гору, открывается узнаваемый ландшафт и вид на современный Нижний Тагил.

Наибольший интерес вызывают секторные композиции, находящиеся в стилистическом единстве с разнообразными формами подносов, бесконечно изменяющиеся и тем самым, обогащающие содержание росписи. Рассмотрим некоторые из них.

Фигурный поднос, близкий по форме к прямоугольнику, из Всероссийского музея декоративно-прикладного и народного искусства даже при плохой сохранности росписи оказывает магическое действие на зрителя благодаря сложно составленной секторной композиции. В углах подноса расположены темные полукруглые сектора, которые образуют новую форму поля подноса, что в свою очередь позволяет возникнуть новому прямоугольнику меньшего размера с повторяющимися секторами по углам. Все это вместе с мерцающим сквозь темные сектора насыщенным огненным тоном центрального поля создает впечатление бесконечной вариативности композиции. И в самом деле, небольшой по размеру поднос (68 см x 51 см) насчитывает 15 отдельных секторов пяти различных форм и размеров. Только один этот образец росписи раскрывает возможности декоративного оформления бытового предмета созвучного по мировосприятию многим образцам традиционного народного искусства России.

Два круглых подноса из коллекции Эрмитажа диаметром 65,5 см и 68 см знакомят нас с принципиально другими секторными композициями. Подносы схожи по форме, размерам и общему колориту, но при неизбежном сравнении первый из них привлекает к себе внимание более гармоничным композиционным и колористическим решением. Немаловажную роль играет соотношение размеров секторов и цветочных букетов. Нарядно композициям придает трафаретный орнамент, окаймляющий сектора. В центре каждого подноса расположен небольшой круглый сектор холодного зеленого тона с букетиком цветов, соединяющий роспись в единое целое. От центральных секторов расходятся к краям подносов полосы орнамента, образуя 4 и 6 секторов соответственно, в которых чередуются цвета фона – теплый красный, нежно фисташковый и бежевый. В секторах первого подноса расположены букеты без корешков, так называемые «центровые» композиции. В секторах второго подноса расцветают традиционные букетики с веточками. Искусствоведы высказывают различные предположения возникновения подобных секторных композиций, но все сходятся в едином мнении,

что такие образцы наиболее характерны для лаковой росписи Нижнего Тагила [3].

Следующая пара круглых секторных подносов рассказывает нам об ином подходе создания секторных композиций для этой формы. Замечательно то, что в отличие от предыдущей пары подносы хранятся в коллекциях разных музеев территориально отдаленных друг от друга. У первого из рассматриваемых подносов, принадлежащего Нижнетагильскому музею-заповеднику горнозаводского дела Среднего Урала, в центре композиции расположен круглый сектор, как у подносов из Эрмитажа. На этом сходство заканчивается. Центральный круглый сектор золотисто-бежевого цвета поддержан расположенными по краям поля подноса четырьмя секторами, образованными из половинок круга. В итоге, оставшееся поле подноса образует сложный сектор фантазийной формы, окаймленный по изогнутым краям золотистым трафаретным орнаментом. Поле сектора окрашено глубоким цветом близким к цвету уральского малахита, что в сочетании с бежевым фоном округлых секторов создает гармонию колорита, традиционного для нижнетагильских подносов. Роспись, состоящая из изящных мотивов условных яблочек и цветочков, дополняет и обогащает цветовую гамму нежными розовыми и белыми оттенками, зеленые листочки подчеркивают расписные мотивы и объединяют их в единую, необычайно цельную композицию.

Второй, похожий по принципу построения секторной композиции, круглый поднос из мастерской Н.А. Перезолова находится в постоянной экспозиции отдела народного искусства Русского музея. На этом образце усиливается влияние сектора фантазийной формы, также образованного тремя полукруглыми секторами по краям поля подноса, но являющегося главной частью всей композиции при отсутствии центрального круглого сектора. Роль основного пятна усиливает насыщенный красный фон. Центральной букет росписи этого сектора соответствует его форме, украшает и обогащает его содержание, также собирая и объединяя боковые контрастные сектора с веточками мелких цветов в динамичную композицию. Холодные, с синим оттенком, листья подчеркивают контрастность общего решения колорита подноса и не дают разбить его целостность боковым секторам разного тона. Золотистый трафаретный орнамент разделяет поле подноса, добавляя теплый тон в общий холодный колорит росписи, тем самым гармонично завершает всю композицию.

Как говорилось ранее, в традиции Нижнетагильской лаковой живописи присутствуют художественные особенности, которые указывают на ее родство народным уральским, и не только уральским, свободным кистевым росписям. Это утверждение особенно убедительно иллюстрируют подносы, украшенные фруктовыми мотивами. Овальный поднос с фигурным краем из коллекции Русского музея несет в себе все черты традиционного искусства. Праздничный красный цвет фона является самостоятельной составляющей композиции росписи. Присутствие на нем расписного мотива только подчеркивает это и усиливает общее ощущение радости бытия. Мастер, написавший эту фруктовую композицию, не задумывался о том, похожи ли будут изображенные мотивы на настоящие плоды. Лишь угадываются в созданных образах яблоки, виноград. Но это не главное, главное в том, какое впечатление производит созданный образ. И это подтвердил своим выводом искусствовед В.А. Барадулин: «Украшение из цветов и плодов, по народным представлениям, является выражением добрых пожеланий» [4, с. 29]. Композиция росписи предельно проста, организована из пяти крупных пятен в центре подноса. Основное, самое крупное, фантастическое «яблоко» имеет красный цвет ярче и чуть темнее фона. Диковинные фрукты вокруг него окрашены в различные теплые оттенки, и только «яблочко» на краю композиции, также, как и веточки «винограда», создают контраст темными и холодными тонами. Зеленые листья и мелкие веточки с бутонами собирают и завершают расписной мотив.

Трафаретный орнамент или, более точное современное название, трафаретная печать является еще одной отличительной чертой нижнетагильского промысла. То, что при создании орнаментальных композиций использовался трафарет, не исключает этот вид украшения подноса из числа художественных особенностей Нижнетагильской лаковой живописи. Так как все трафареты изготавливались и наносились вручную. Необходимо было обладать устойчивыми навыками и художественным чутьем для того, чтобы гармонично обрамлять вначале сюжетную роспись по краю, а потом создавать полностью орнаментальное убранство подноса. Многие искусствоведы сходятся во мнении, что заме-

на в конце XIX – начале XX века живописных изображений на подносах на трафаретную печать явилось признаком упадка промысла. Но сохранившиеся образцы имеют неоспоримые художественные достоинства и нельзя оставлять их без внимания.

Почти все рассматриваемые подносы с трафаретной печатью находятся в коллекции Нижнетагильского музея-заповедника [5]. Крупный поднос (66 X 84) прямоугольной формы из этого собрания демонстрирует нам не менее пяти видов трафарета, собранных в одной композиции. При некотором избытке декоративных форм поднос производит впечатление торжественной и нарядной вещи. Примененные трафареты содержат растительные формы, цветы, фрукты, листья, рокайльные завитки и даже порхающих птиц. В центре композиции роскошный букет из роз, лилий и ниспадающих гроздьев винограда поддерживает вазон – один из тех, что так любили изображать нижнетагильские мастера в своих произведениях. Вокруг вьются птицы, выполненные по одному виду трафарета. Но мастер расположил их в разных наклонах, тем самым, избегнув одинаковости. По периметру и борту подноса нанесен разной величины и формы бордюрный орнамент. В углах композиции находятся сложные завитки.

Поднос из мастерской Ф.Е. Перепелкина традиционно обрамлен несколькими, разными по ширине и форме, полосами трафаретного орнамента, идущего вдоль фигурного края. Но центральная часть подноса вместо цветного изображения заполнена мелкими трафаретными цветочками, таким же образом, как заполнялось поле на русских набивных ситцах. Золотистые линии по борту и по краю поля подноса завершают композицию.

Неожиданные между ними линии цвета киновари необычайно украшают поднос и придают ему изысканность.

Фон другого подноса с трафаретной печатью из собрания Нижнетагильского музея-заповедника декорирован методом копчения сырого слоя краски, который имитирует фактуру черепахового панциря. Дорогостоящий черепаховый панцирь употребляли для украшения лаковых изделий в XVI – XVII веках. Впоследствии был изобретен такой доступный метод имитации, как копчение непросушенного лакового слоя. В Нижнем Тагиле также не оставили без внимания этот вид декорирования изделий с лаковой живописью. Рассматриваемый поднос наиболее наглядно демонстрирует это. Последующее после копчения украшение подноса трафаретным орнаментом позволяет в полной мере насладиться приятным бархатистым цветом его фона, так как орнаментальное убранство достаточно деликатно. В центре расположен изящный букет с розочками и мелкими цветочками, перевязанный бантом. Повторяющиеся веточки с цветами среднего размера образуют волнистый орнамент по краю поля подноса. Завершает всю композицию росписи орнамент по борту подноса, состоящий из простых элементов.

Нижнетагильская лаковая живопись представляет собой явление русского декоративно-прикладного искусства. Ее традиция восходит к народным кистевым росписям и профессиональному искусству XVIII – XIX веков, также она отмечена многообразием художественных особенностей. Сохранившиеся образцы XIX века отличает ясная композиция, подчеркнутая декоративность колористического решения и вариативность орнамента. Именно эти качества будут вновь и вновь привлекать к себе внимание исследователей народного искусства.

#### Библиографический список

1. Барадулин В.А. *Уральская народная роспись по дереву, бересте и металлу*. Свердловск: Средне-Уральское книжное изд-во, 1982.
2. Павловский Б.В. *Декоративно-прикладное искусство промышленного Урала*. Москва: Искусство, 1975.
3. Барадулин В.А. *Уральский букет. Народная роспись горнозаводского Урала*. Свердловск: Средне-Уральское книжное изд-во, 1987.
4. Барадулин В.А. Сибирский расписной поднос. Искусство лаковой миниатюры и декоративной росписи по металлу. *Сборник научных трудов НИИХП*. Москва, 1990.
5. *Нижнетагильский музей-заповедник «Горнозаводской Урал»*. Официальный сайт музея-заповедника. Available at: <http://museum-nt.ru>

#### References

1. Baradulin V.A. *Ural'skaya narodnaya rospis' po derevu, bereste i metallu*. Sverdlovsk: Sredne-Ural'skoe knizhnoe izd-vo, 1982.
2. Pavlovskij B.V. *Dekoratивно-prikladnoe iskusstvo promyshlennogo Urala*. Moskva: Iskusstvo, 1975.
3. Baradulin V.A. *Ural'skij buket. Narodnaya rospis' gornozavodskogo Urala*. Sverdlovsk: Sredne-Ural'skoe knizhnoe izd-vo, 1987.
4. Baradulin V.A. Sibirskij raspisnoj podnos. Iskusstvo lakovoj miniatyury i dekorativnoj rospisi po metallu. *Sbornik nauchnyh trudov NIIHP*. Moskva, 1990.
5. *Nizhnetagil'skij muzej-zapovednik «Gornozavodskoj Ural»*. Oficial'nyj sajт muzeya-zapovednika. Available at: <http://museum-nt.ru>

Статья поступила в редакцию 11.10.17

УДК 378

**Kuznetsov N.G.**, Cand. of Sciences (Art History), Head of Drawing and Painting Department, senior lecturer, Higher School of Folk Arts (Institute), (St. Petersburg, Russia), E-mail: [kafedra.risunka.vshni@mail.ru](mailto:kafedra.risunka.vshni@mail.ru)

**THE STUDY AND ANALYSIS OF THE COMPOSITION AND PROJECTIVE FEATURES OF THE WALL PAINTING IN THE ORTHODOX CHURCH.** The article considers questions of the professional training of the future church-historical painters, which is positioned as an important task at the present stage of education development in Russia. It discloses the historical laws of the wall painting in the traditions of the Orthodox Church, in which the determining step is finding ratios of monumental painting and architecture of the temple. It deals with the principles of the artistic correlation of the Church's inner space with the monumental wall painting, which are due to the iconography, scale, color and plasticity of monumental compositions. Special attention is paid to the analysis of the peculiarities of the drafting of the painting and the performance of its fragment, during which students practice artistic and technological techniques of monumental painting directly used in practice.

**Key words:** church's inner space, monumental wall painting, designing, scale, composition.

**Н.Г. Кузнецов**, канд. иск., зав. каф. рисунка и живописи Высшей школы народных искусств (институт), г. Санкт-Петербург, E-mail: [kafedra.risunka.vshni@mail.ru](mailto:kafedra.risunka.vshni@mail.ru)

## ИЗУЧЕНИЕ И АНАЛИЗ КОМПОЗИЦИОННЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОЕКТИРОВАНИЯ НАСТЕННОЙ РОСПИСИ ПРАВОСЛАВНОГО ХРАМА

В статье рассматриваются вопросы профессиональной подготовки будущих художников церковно-исторической живописи, которая позиционируется как важная задача на современном этапе развития образования в России. Раскрываются закономерности проектирования настенной росписи православного храма, в котором определяющим этапом является нахождение соотношений монументальной живописи и архитектуры храма. Освещаются принципы взаимосвязи внутреннего пространства храма с монументальной живописью, которые обусловлены иконографией, масштабом, колоритом и пласти-

кой монументальных композиций. Особенное внимание уделено анализу особенностей подготовки проекта росписи и выполнения ее фрагмента, в процессе которого студенты отрабатывают художественные и технологические приемы монументальной живописи, непосредственно используемые на практике.

**Ключевые слова:** внутреннее пространства храма, монументальная живопись, проектирование, масштаб, композиция.

Воспитание будущих художников церковно-исторической живописи является важной задачей на современном этапе развития образования в России. Художник церковно-исторической живописи должен обладать высокопрофессиональными знаниями, навыками и умениями в области иконописи и монументальной храмовой живописи. За последнее время в нашей стране было восстановлено и построено большое количество новых храмов, требующих воссоздания и создания нового внутреннего убранства.

В Высшей школе народных искусств (институт) ведется подготовка будущих художников церковно-исторической живописи, одно из важнейших направлений подготовки специалистов в этой области является проектирование настенной росписи православного храма.

Проектирование настенной росписи – сложный учебный процесс. Нахождение взаимосвязи монументальной живописи и архитектуры храма является определяющим этапом в проектировании росписи храма. Взаимосвязь внутреннего пространства храма с росписью определяется: иконографией, масштабом, колоритом и пластикой монументальных композиций. Иконография, масштаб и колорит росписи находится при выполнении эскизов росписи масштабом 1:50 и рабочих эскизов масштабом 1:10. На следующем этапе проектирования студенты исполняют живописные фрагменты росписи, в которых отрабатывается техника и технология настенной живописи.

Работа над проектом росписи начинается с определения иконографии росписи. Для этого необходимо представлять масштаб и объем храма, для которого планируется монументальная роспись. Объем и характер внутреннего пространства определяется по архитектурным чертежам храма, архитектурным разрезам, разверткам стен и плану. Стилистика росписи будет зависеть от архитектурных форм храма. Например, если храм построен в традициях древнерусской архитектуры, то и роспись будет логично выполнена в традициях древнерусской монументальной живописи, тем самым достигается художественное единство росписи и архитектуры. После определения стилистики росписи, выбираются композиции, которые будут располагаться на стенах храма. При составлении иконографической программы фресок в роспись обязательно включаются основные догматические композиции: в куполе храма – «Христос Пантократор» или композиция «Вознесение Господне», в конхе алтаря – «Богородица Оранта» или изображение тронной Богородицы. В канонической фресковой живописи необходимо отразить символическое деление росписи на три зоны. Верхняя небесная зона отводится изображению горного невидимого мира, во второй зоне изображаются композиции Христологического цикла, которые становятся связующим компонентом с третьей нижней «земной» зоной [1]. В нижней зоне изображаются одиночные фигуры святых, воинов, монахов и мучеников. Одной из важных задач для студентов на начальном этапе проектирования росписи является достижение гармоничной композиционной связи между архитектурой и настенной росписью. Необходимо использовать единый арсенал живописных, композиционных и декоративных приемов при строго рассчитанных масштабных соотношениях. Масштаб играет важнейшую роль для практического воплощения теории Святого Образа в пространстве храма. Композиции верхней зоны росписи выполняются в наиболее крупном масштабе. Тем самым подчеркивается иерархическая значимость Святых образов в верхней зоне росписи. Изображения в куполе, парусах, сводах арок и конхе апсиды воспринимаются зрителем без перспективных сокращений и искажений. В среднем регистре изображения исполняются в меньшем масштабе, что продиктовано более повествовательным характером композиций «Христологического» и «Богородичного» циклов. В самом нижнем регистре в композициях используется самый небольшой масштаб. Изображения отдельных святых приближаются к масштабу человеческой фигуры и носят иконный характер [2].

Для решения начальных композиционных задач по проектированию монументальной росписи выбирается архитектурный разрез храма с видом на восточную стену в масштабе 1:50. Вначале исполняется графический рисунок проекта росписи, в котором отражается иконографическая, ритмическая и пластическая

особенность фресковых композиций. При выполнении рисунка учитываются масштабные взаимосвязи архитектуры и фресок. После завершения графического рисунка создаются основные цветовые колера, которыми будет выполняться проект росписи. В состав живописной палитры войдут колера охры светлой, глауконита, рефты, охры красной, кобальта синего, пурпура, санкиря и белила.

Работа цветом начинается с раскрытия формата охрой светлой и рефтой. Сначала вся плоскость проекта покрывается тонким слоем охры светлой. Затем более плотно прописываются охрой светлой участки, которые в завершенном варианте должны быть выполнены светлой охрой, после этого в цветовое решение вводится колер рефты. Рефть имеет более плотную тональность, рефтой уточняются силуэты изображаемых элементов композиции. Рефть как правило служит подкладкой под голубой колер на фонах и одеждах фигур. Затем в соответствии с композиционным замыслом и символическим значением цвета в проекте используются зеленые, красные и белые цвета палитры. На завершающем этапе участки росписи, где была нанесена рефть, покрываются тонким слоем голубого колера. Надо учитывать тональность голубых и синих колеров, которая должна совпадать с тоном рефты, или быть более светлой тонально. Нанося синий колер на рефть, достигается тонкое и гармоничное звучание синего цвета в колорите росписи. В конце работы над эскизом внимание студента обращается на силуэты элементов композиции: горки, архитектура и фигуры. Силуэт имеет первостепенное значение в монументальной живописи, так как человеческий глаз в первую очередь воспринимает характер изображаемой формы по силуэту [3]. В монументальной живописи силуэт изображаемых фигур и предметов должен стремиться к простому и ясным геометрическим фигурам: круг, квадрат, треугольник. Тем самым будет донесен до зрителя истинный характер и символическое значение изображаемых предметов.

Монументальная живопись в древнерусских и византийских храмах велась с использованием палитры заранее приготовленных колеров, что придавало живописную и художественную цельность фресковым ансамблям [4; 5]. Поэтому проектирование настенной живописи изначально должно проходить с использованием палитры колеров.

После выполнения проекта росписи в масштабе 1:50, выполняются рабочие эскизы фресок в масштабе 1:10. Эскизы выполняются с использованием разверток стен храма. Выполняя в графике композиции, росписи необходимо обращать внимание на стилистическое единство рисунка во всем проекте. Главным образующим элементом формы становится линия. Она служит не только для создания легкого, изысканного рисунка, но и завершает пластическое звучание росписи. Особое внимание уделяется силуэтам фигур и предметов в композициях. При создании композиций, расположенных в верхних частях храма, у фигур кисти рук и стопы изображаются в более крупном масштабе, таким образом, избегается измельчение масштаба в деталях композиции. Завершив рисунок, эскизы раскрываются цветом. В живописи используется уже найденная палитра колеров. Подробно разрабатывая цветовое решение композиций росписи нужно учитывать их место положения в объеме храма. Логично в верхних регистрах росписи использовать более светлые колера: белого, голубого, розового, охры, глауконита, тем самым будет подчеркиваться сакральное значение фресок. Чем ниже будет располагаться фреска, тем насыщенней и плотней по тону и цвету будет её колорит. В среднем и нижнем регистрах должны преобладать более «земные» цвета: оливковые, темно охристые, умбристые и фиолетовые. Для моделировки света в одеждах, фигурах, горках и архитектуре используются основные колера палитры. Света получаются путем добавления белил в существующие колера. Возможно, света наносить колером другого цвета, чем основной цвет моделируемой детали изображения. К примеру, на плащ Святого, исполненный красной охрой, можно наносить света светлой рефтой, в результате возможно добиться неповторимого цветового звучания красной охры. Богатство колористического звучания достигается не столько за счет большого количества цветов в палитре, а в большей степени за счет грамотного комбинирования ограниченного количества колеров.

В работе необходимо обращать внимание на фактуру и толщину красочного слоя. Различные цвета наносятся с различной степенью толщины глаукониты, желтые охры, рефты на участках фоновых прокрасок укладывается пастоно. Охра красная, пурпур, рефтенные света наносятся тонким слоем. Прозрачные слои также кладутся с различной степенью «вибрации» цвета. Например, для охры красной допускается более свободное «вибрирующее» нанесение колера. Пурпур наносится более ровным слоем.

Моделируя свет на одеждах, колер, которым производится световая разделка, наносится на вершину формы, тем самым достигается рельефность изображения. Только после моделировки наносятся завершающие свет «движки», обычно для этого используется белый колер. Моделируя лики, световой колер наносится тонкими слоями, тем самым достигается плавность в построении объема ликов. Детали архитектуры и пейзажа моделируются более условно и уплощенно. Тем самым подчеркивается пластика и объем изображаемых фигур в композициях. При выполнении деталей композиции все время необходимо думать о целостности всего проекта. Чрезмерное увлечение деталями может привести к дробности, в результате потеряется единство и целостность композиции. Ведя работу над планшетом, студенту нужно постоянно отходить и на расстоянии анализировать выполненную работу. Умение выстраивать монументальную композицию является необходимым и ценным качеством художника-монументалиста.

На завершающем этапе проектирования студенты выполняют фрагмент росписи в масштабе 1:1. Для выполнения фрагментов выбирают наиболее значимые участки монументальной композиции. Например, фигура Христа, Богоматери или фигуры Апостолов. Фрагмент выполняется на оргалите, закреплённом на подрамнике. Грунтуется гладкая поверхность оргалита, которая по фактуре имитирует поверхность стены. Материалом грунтовки могут быть темперные белила, на которых впоследствии будет выполняться живопись фрагмента. Грунт наносится в 2 – 3 слоя. После нанесения первого и второго слоя производится межслой-

ная обработка. Загрунтованная поверхность обрабатывается наждачной бумагой № 1, последний слой перед живописью не обрабатывается. Каждый слой грунта необходимо просушивать в течение суток.

После того как подрамник загрунтован, готовятся колера для живописи. Расколеровка палитры производится на основе колорита, найденного в цветовых эскизах проекта росписи. Колера готовятся в достаточном объеме, основные колера охры светлой, рефты, глауконита, охры красной в объеме 500 мл. для выполнения фрагмента 3 кв. м. Если разработку монументальной росписи ведет группа студентов, колера заготавливаются на всю группу, тем самым достигается живописное единство росписи. На следующем этапе переносится рисунок с выполненных картонов на подготовленную поверхность планшета. Для этого тыльная сторона картона натирается сухим пигментом. Наиболее подходящие пигменты – сиена жженая или сажа газовая. Для перевода используется твердый карандаш Н или 2Н, при переводе необходимо следить за тем, чтобы на картоне не образовывались прорывы.

Переведённый рисунок закрепляется колером сиены жженой или рефты темной. Выполнив и закрепив линейный рисунок, производится раскрытие формата цветом всего фрагмента основными колерами. Колера наносятся с различной степенью насыщенности. Выполнение рисунка под живопись тонально темным колером позволяет восстановить рисунок после нанесения основных колеров. Современные темперные краски даже с хорошей плотностью обладают достаточной прозрачностью. В результате из-под основных цветовых прокрасок хорошо виден изначальный рисунок что позволит без труда его восстановить. На завершающем этапе выполняются детали композиции фрагмента. При исполнении деталей активно используется прозрачная и мутная лессировка. Выполняя фрагмент росписи, студенты отрабатывают художественные и технологические приемы монументальной живописи, которые будут непосредственно использоваться на практике при выполнении настенной росписи.

#### Библиографический список

1. Такташова Л.Е. *Русская икона. Образы. Сюжеты. Иконография*. Владимир: 2014.
2. Салько Н.Б. *Живопись древней Руси XI – начала XIII века: Мозаики. Фрески. Иконы*. Ленинград: Художник РСФСР, 1982.
3. Орлова М.А. *Орнамент в монументальной живописи Древней Руси. Конец XIII – начало XVI в.* Москва: Северный паломник, 2004.
4. Колпакова Г.С. *Искусство Византии. Ранний и средний период*. Санкт-Петербург: Азбука-классика, 2005.
5. Колпакова Г.С. *Искусство Византии. Поздний период*. Санкт-Петербург: Азбука-классика, 2010.

#### References

1. Taktashova L.E. *Russkaya ikona. Obrazy. Syuzhety. Ikonografiya*. Vladimir: 2014.
2. Sal'ko N.B. *Zhivopis' drevnej Rusi XI – nachala XIII veka: Mozaiki. Freski. Ikony*. Leningrad: Hudozhnik RSFSR, 1982.
3. Orlova M.A. *Ornament v monumental'noj zhivopisi Drevnej Rusi. Konec XIII – nachalo XVI v.* Moskva: Severnyj palomnik, 2004.
4. Kolpakova G.S. *Iskusstvo Vizantii. Rannij i srednij period*. Sankt-Peterburg: Azbuka-klassika, 2005.
5. Kolpakova G.S. *Iskusstvo Vizantii. Pozdnij period*. Sankt-Peterburg: Azbuka-klassika, 2010.

Статья поступила в редакцию 10.10.17

УДК 378

**Nemerenco N.N.**, member of the Union of artists, senior lecturer, Decorative Painting Department, Higher School of Folk Art (Institute), (St. Petersburg, Russia), E-mail: vshni@mail.ru

**THE ROLE AND IMPORTANCE OF THE DISCIPLINE “DESIGN” IN TEACHING BACHELOR OF APPLIED AND DECORATIVE ART.** The article discusses the role and importance of the discipline of Design in the process of training of the bachelor of applied and decorative art in the sphere of “Artistic painting fabric”. The author identifies the main aim of the course are learning traditions of Russian applied art and the acquisition of skills on the basis of traditions, developing their own compositional projects of products with hand artistic painting fabric. The paper analyzes the discipline's program consisting of five sections; identifies and describes stages of designing products with hand art painting. The design for painting fabric within the Design Course is positioned as a way to self-development and fulfillment of the student in the field of decorative-applied art.

**Key words:** art painting fabric, design, decorative arts and traditions.

**Н.Н. Немеренко**, член Союза художников, доц. каф. декоративной росписи Высшей школы народных искусств (институт), г. Санкт-Петербург, E-mail: vshni@mail.ru

## РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРОЕКТИРОВАНИЕ» В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРА ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

В статье рассматривается роль и значение дисциплины «Проектирование» в процессе обучения бакалавра декоративно-прикладного искусства по профилю «Художественная роспись ткани». Автор выделяет главную цель курса – усвоение студентами традиций русского прикладного искусства и приобретение умений и навыков на основе традиций разрабатывать собственные композиционные проекты изделий с ручной художественной росписью ткани. Подробно проанализирована про-

грамма учебной дисциплины, состоящая из пяти разделов; выявлены и описаны этапы проектирования изделий с ручной художественной росписью. Разработка проекта по росписи ткани в рамках «Проектирования» позиционируется как путь к саморазвитию и самореализации студента в области декоративно-прикладного искусства.

**Ключевые слова:** художественная роспись ткани, проектирование, декоративно-прикладное искусство, традиции.

Декоративно-прикладное искусство – это важнейшая область современной художественной культуры, основное требование к произведениям которого – быть не только красивыми, но и утилитарно полезными [1]. В декоративно-прикладном искусстве широко используется условность и декоративность трактовки формы, обобщение и символизация образа и его зависимость от материала.

Одним из видов декоративно-прикладного искусства является художественная роспись ткани, которая впитала в себя коренные черты народного искусства разных стран. Художественная роспись ткани включает в себя множество техник, способов и приемов: ручная роспись ткани – «батик»; аэрография; узелковый батик; ручная трафаретная печать; ручная набойка; фотофильм – печать [2].

Целью профессионального образования в области художественной росписи ткани является становление и развитие конкурентоспособной личности, формирование у студентов мотивации к избранной профессии, поэтому очень важным в обучении является формирование проектной культуры студентов.

Дисциплина «Проектирование» является одной из основных специальных учебных дисциплин в области профессионального художественного образования. Главной целью дисциплины является усвоение традиций русского прикладного искусства и приобретение умений и навыков на основе традиций разрабатывать собственные композиционные проекты изделий с ручной художественной росписью ткани для современной одежды и изделий декоративно-прикладного искусства для оформления интерьера. Совместно с дисциплинами «Общая композиция», «Технология и материаловедение», «Производственное мастерство», «Совершенствование мастерства» обеспечивает подготовку и развитие определенных компетенций, заявленных в ФГОС ВО 54.03.02 Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы [3].

**Общекультурные компетенции:** способностью к абстрактному мышлению, анализу, синтезу (ОК-1); готовностью к саморазвитию, самореализации, использованию творческого потенциала (ОК-3); способностью к самоорганизации и самообразованию (ОК-7);

**Общепрофессиональные компетенции:** способностью владеть основами академической живописи, приемами работы с цветом и цветовыми композициями (ОПК-2); способностью владеть педагогическими навыками преподавания художественных и проектных дисциплин (ОПК-5).

**Профессиональные компетенции:** *художественная деятельность:* способностью владеть навыками линейно-конструктивного построения и основами академической живописи, элементарными профессиональными навыками скульптора, современной шрифтовой культурой, приемами работы в макетировании и моделировании, приемами работы с цветом и цветовыми композициями (ПК-1); способностью создавать художественно-графические проекты изделий декоративно-прикладного искусства и народных промыслов индивидуального и интерьерного значения и воплощать их в материале (ПК-2); способностью собирать, анализировать и систематизировать подготовительный материал при проектировании изделий декоративно-прикладного искусства и народных промыслов (ПК-3); *проектная деятельность:* способностью к определению целей, отбору содержания, организации проектной работы; синтезированию набора возможных решений задачи или подходов к выполнению проекта; готов к разработке проектных идей, основанных на творческом подходе к поставленным задачам; созданию комплексных функциональных и композиционных решений (ПК-4); *производственно-технологическая деятельность:* способностью обладать знаниями и конкретными представлениями об основах художественно-промышленного производства и основными экономическими расчетами художественного проекта; способен к работе в коллективе, постановке профессиональных задач и принятию мер по их решению, способен нести ответственность за качество продукции (ПК-5); *научно-исследовательская деятельность:* способностью применять методы научных исследований при создании изделий декоративно-прикладного искусства и народных промыслов, обосновывать новизну собственных концептуальных решений (ПК-7).

Учебная дисциплина «Проектирование» раскрывает принципы построения орнаментального изображения в проекте и способствует усвоению основных законов построения декоративной композиции с применением различных технологий художественной росписи ткани. В процессе выполнения учебных заданий развивается творческое мышление, эстетический вкус, воспитывается чувство ритма, пропорциональности, целостности, равновесия и колорита, расширяется художественный и научный кругозор.

Художественное творчество является важнейшим средством приобщения студентов к духовным ценностям, накопленным человечеством. Творческая профессия требует знания законов гармонии и средств, помогающих создавать гармоничные произведения. Художественная идея и художественный образ требуют обоснования, проверки практическим опытом использования знаний по общей композиции, цветоведению и колористике, технологии и производственному мастерству [4].

Освоение дисциплины «Проектирование» требует сочетания теоретических бесед и выполнения практических заданий по созданию проектов изделий с ручной росписью ткани различного назначения. Проекты разрабатываются на основе предварительно выполненных зарисовок с натуры, копий текстильных орнаментов с образцов традиционного искусства. Следующим этапом является изучение возможностей творческого переосмысления – стилизации и трансформации выполненных зарисовок. Стилизация подразумевает не только творческий поиск, но и точное понимание технологического процесса ручной росписи ткани, который несет в себе как широкие возможности применения фантазии, так и определенные технологические ограничения.

Дисциплина «Проектирование» предполагает постоянное обращение к традициям русского прикладного искусства. Работа над выполнением учебных заданий ведется с применением художественных принципов народного искусства: повышенной декоративности, особой выразительности форм, богатства колорита, тесной связи материала с техникой исполнения.

Учебная программа дисциплины «Проектирование» состоит из пяти разделов. *Первый раздел* программы посвящен основам текстильной композиции и знакомству с основными понятиями и законами проектирования. В нем изучается специальная терминология и возможности изобразительных средств, особенности создания простейших проектов текстильной композиции. Во *втором разделе* изучаются основы специального проектирования, особенности проектирования изделий с ручной художественной росписью ткани. В *третьем разделе* продолжается совершенствование возможностей творческого учебного проектирования. Предлагаются более сложные задачи, состоящие в разработке проектов изделий с художественной росписью ткани для оформления интерьера. В *четвертом разделе* продолжается совершенствование возможностей творческого проектирования. Разработка проектов нового ассортимента изделий с художественной росписью ткани. *Заключительным разделом* изучения дисциплины является преддипломное проектирование, в котором решаются задачи, базирующиеся на полученных знаниях и практических умениях проектирования изделий с художественной росписью.

Итогом изучения дисциплины «Проектирование» является выпускная квалификационная работа в виде самостоятельно разработанной студентами коллекции современной женской одежды, коллекции аксессуаров или изделий для оформления интерьера. Законченные учебные работы, являющиеся результатом выполнения практических заданий, оцениваются на проводимых по графику промежуточных и экзаменационных просмотрах.

Освоение методов проектирования изделий с ручной художественной росписью ткани происходит последовательно, поэтапно. У каждого этапа проектирования свои задачи. Чем яснее становится замысел, тем конкретнее выбираются средства для его изображения.

*Первый этап.* Воплощение замысла начинается со сбора материала. Этот этап включает в себя изучение литературы, знакомство с творчеством художников по росписи ткани, посещение выставок и иные формы получения информации. Одновременно

происходит подбор и копирование иллюстративного материала, выполнение натуральных графических и живописных зарисовок, их декоративная переработка и стилизация.

**Второй этап.** На основе собранных и изученных материалов разрабатываются несколько вариантов композиционных решений в виде графических схем и цветовых эскизов будущего проекта изделия с художественной росписью ткани. Эскизы и схемы являются началом практической и творческой работы над проектом. При работе над эскизами студенты осваивают определенную условность и лаконичность в построении изображения, продумывают решение проекта, определяют технику ручной росписи ткани, характер композиции, колористическое решение. Эскизы помогают дополнить и конкретизировать образы и изображение на бумаге.

**Третий этап.** Воплощение наиболее удачного, утвержденного композиционного эскиза с учетом композиционных особенностей изделий с ручной художественной росписью ткани, выполнение графической части проекта и фрагментов в цвете. В ходе выполнения графической части проекта большое внимание должно уделяться композиционному построению плоскости и всей формы в целом. Фрагменты в цвете выполняются в натуральную величину, с передачей технологических особенностей конкретной техники художественной росписи ткани.

**Заключительный этап.** Создание и проработка проекта на планшете в натуральную величину на основе предварительно утвержденного эскиза, выполненной графической части и фрагментов в цвете. Выполняется проект максимально точно с применением различных графических материалов: гуашь, темпера, акварель, анилиновые красители, резервирующий состав, резиновый клей и т. д.

В процессе работы над проектом студенты последовательно совершенствуют первоначальные эскизы, схемы, планы изделий, учатся понимать развитие композиции от компоновочной

стадии до художественно-графического проекта. Для того чтобы добиться требуемых результатов, применяются различные средства и материалы, имитируется определенная техника художественной росписи ткани.

Основой учебного процесса является усвоение студентами знаний и умений, овладение навыками практического использования различных приемов и технологий. Заинтересованность студентов активизирует познавательные и творческие потребности, а профессиональная направленность обучения дает стимул к изучению проектирования.

Выполнение проекта – это активное включение студента в творческую деятельность. Поиск и анализ предполагаемого решения, осмысление, отбор и сбор необходимой информации и материала по теме проектирования, творческая переработка, то есть созидательный опыт, способствует приобретению навыков по созданию проектов. В процессе проектирования на основе приобретенных знаний и опыта студенты приобретают профессиональные навыки. Размер, сложность и характер выполняемых проектов, время их выполнения определены программой.

Разработка проекта по росписи ткани – это путь к саморазвитию и самореализации в области декоративно-прикладного искусства. При разработке проекта осваиваются все этапы создания изделия. Объекты реальной жизни творчески перерабатываются, стилизуются и обретают декоративный характер [5].

В процессе обучения студент учится воплощать свои замыслы, учитывая особенности всех техник и способов ручной росписи ткани. Особое место здесь занимает взаимосвязь материальных и художественных средств, придание образу выразительности, формирование художественной идеи через изучение и переосмысление традиций. В конечном итоге, дисциплина «Проектирование» формирует у обучающихся способность к разработке проектов текстильных изделий различного назначения с ручной художественной росписью.

#### Библиографический список

1. Моран А. де. *История декоративно-прикладного искусства: От древнейших времен до наших дней*. Москва: Издательство В. Шевчук, 2011.
2. Гильман Р.А. *Художественная роспись тканей: учебное пособие для студентов высших учебных заведений*. Москва: ВЛАДОС, 2008.
3. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 54.03.02 Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы (уровень бакалавриата)*. Приказ Министерства образования и науки РФ от 12 января 2016 г. № 10.
4. Логвиненко Г.М. *Декоративная композиция: учебное пособие для вузов*. Москва: ВЛАДОС, 2010.
5. Бесчастнов Н.П. *Художественный язык орнамента: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Дизайн»*. Москва ВЛАДОС, 2010: 335.

#### References

1. Moran A. de. *Istoriya dekorativno-prikladnogo iskusstva: Ot drevnejshih vremen do nashih dnei*. Moskva: Izdatel'stvo V. Shevchuk, 2011.
2. Gil'man R.A. *Hudozhestvennaya rospis' tkaney: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij*. Moskva: VLADOS, 2008.
3. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 54.03.02 Dekorativno-prikladnoe iskusstvo i narodnye promysly (uroven' bakalavriata)*. Priказ Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 12 yanvarya 2016 g. № 10.
4. Logvinenko G.M. *Dekorativnaya kompoziciya: uchebnoe posobie dlya vuzov*. Moskva: VLADOS, 2010.
5. Beschastnov N.P. *Hudozhestvennyj yazyk ornamenta: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov, obuchayuschihsya po special'nosti «Dizajn»*. Moskva VLADOS, 2010: 335.

Статья поступила в редакцию 10.10.17

УДК 378.147.88

**Saifulina E.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Art Embroidery Department, Higher School of Folk Art (Institute), (St. Petersburg, Russia), E-mail: saifulinaelena@mail.ru

**PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF ORGANIZATION OF RESEARCH WORK OF MASTERS IN THE FIELD OF THE ART EMBROIDERY.** In presented article one of possible variants of the organisation and carrying out of research work of masters of a direction of preparation "Decorative applied art and crafts and national crafts", directed on development of abilities of designing, performance and representation of research work in the field of an art embroidery by introduction of a complex of the offered pedagogical principles of training is considered. The structure of the research work is proposed. It consists of three stages and is due to the main stages of the research, goals, and objectives, the fulfillment of which is oriented at provisioning profile master. The author reviews the contents of the third stage in detail, since the experimental design is the interaction of all acquired personal and professional qualities and characteristics of the master in a single unit.

**Key words:** master, art embroidery, research work, competence, innovation, pedagogical principles.

**Е.В. Сайфулина**, канд. пед. наук, зав. каф. художественной вышивки Высшей школы народных искусств (институт), г. Санкт-Петербург, E-mail: saifulinaelena@mail.ru

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ МАГИСТРОВ В ОБЛАСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ВЫШИВКИ

В представленной статье рассмотрен один из возможных вариантов организации и проведения научно-исследовательской работы магистров направления подготовки «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы», направленный на развитие умений проектирования, выполнения и представления научно-исследовательской работы в области художественной вышивки путём внедрения комплекса предложенных педагогических принципов обучения. Предложена структура проведения научно-исследовательской работы, состоящая из трёх этапов и обусловленная основными этапами проведения научного исследования, целями, и задачами, на выполнение которых ориентирован профиль подготовки магистра. Подробно рассмотрено содержание третьего этапа, поскольку при проведении экспериментальной проектной работы происходит взаимодействие всех приобретенных личностных профессиональных качеств и характеристик магистра в единое целое.

**Ключевые слова:** магистр, художественная вышивка, научно-исследовательская работа, компетенция, инновация, педагогические принципы.

Научно-исследовательская работа магистра – это один из основных и обязательных разделов основной образовательной программы магистратуры, предусмотренный ФГОС ВО, направленный на формирование общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, в частности таких, как способность к трансформации художественных идей, результатов научных исследований и разработок новых или усовершенствованных художественных изделий, предметов и внедрению их в практику, способность выбирать необходимые методы научного исследования и творческого исполнения, а также модифицировать существующие и разрабатывать новые методы, исходя из задач конкретного научного исследования, либо художественного творчества [1].

Научно-исследовательская работа магистра профиля подготовки «Художественная вышивка» в основном затрагивает следующие виды профессиональной деятельности – проектный, производственно-технический и научно-исследовательский, так как они призваны сформировать профессиональную готовность студентов к самостоятельному ведению методики научно-исследовательской работы, анализу и сбору необходимого материала, который будет использован при подготовке выпускной квалификационной работы, а также реализации на практике в индивидуальном проектно-исполнительском творчестве экспериментальных, инновационных идей.

Предлагается следующая структура проведения научно-исследовательской работы, обусловленная основными этапами проведения научного исследования и теми целями и задачами, на выполнение которых ориентирован профиль подготовки магистра: первый этап включает в себя выбор темы научного исследования, составление обоснования аппарата исследования, поисковую работу с научными первоисточниками, составление библиографического списка, обзор и анализ основных направлений научной деятельности по теме магистерского исследования; второй этап заключается в разработке гипотетических положений и концепции исследования, аналитической работе над текстом исследования; третий этап состоит из проведения экспериментальной проектной и практической работы; четвертый этап заключается в формулировании выводов, оформления текста исследования и реферативного обзора.

Рассмотрим подробнее содержание третьего этапа, поскольку при проведении экспериментальной проектной работы происходит взаимодействие всех приобретенных личностных профессиональных качеств и характеристик магистра в единое целое, обязательна, должна быть реализована взаимосвязь творческой, инновационной и научной деятельности.

Методы, средства и формы обучения, а также оценивание процесса научно-исследовательской деятельности в области художественной вышивки подбираются в соответствии с установленными принципами в рамках данного этапа [2].

Принцип прогностичности важен тем, что предусматривает обращение к инновациям, востребованным в будущем. Данный принцип реализуется только в условии постоянного поиска, проведения исследований в области художественной вышивки. При этом исследования могут охватывать смежные области традиционного прикладного искусства, захватывать производство (старинное оборудование, современные вышивальные машины

и др.), различные науки (культурологию, искусствоведение, технологию и др.), общество (современную культуру, моду и др.), природу (растения и животные для создания рисунков вышивки, колористических решений естественной и искусственной природы и др.).

Прогнозирование востребованности такого традиционного прикладного искусства как художественная вышивка в будущем означает и обоснованные предположения о педагогической деятельности в этой области, о представлении высокохудожественных изделий с вышивкой на выставках, в музеях, о развитии предпринимательской деятельности в этой области. Принцип прогнозирования позволяет раздвинуть горизонты выполнения и применения художественной вышивки. Одновременно с этим он открывает свои возможности в рамках научно-исследовательской деятельности магистров, так как одной из ведущих функций науки является прогнозирование.

Принцип научности при обучении по вышеуказанному профилю обязывает содержание учебных дисциплин проектировать на интеграционной основе [3]. Причем с возрастанием курса обучения интеграция усложняется, из-за вовлечения в нее новых дисциплин, новых знаний, умений. Также данный принцип призывает магистров активно применять научные методы, а именно, анализ и синтез, сравнение, наблюдение, эксперимент, моделирование, прогнозирование и другие. Это активизирует самостоятельную деятельность студентов во время обучения, учит их проводить поиск и реализовывать новые решения с первых курсов подготовки.

Принцип координации исследований предупреждает магистров применять проектные, инновационные, технологические, композиционные, колористические решения уже используемые в других исследованиях в этой области. Координация при этом понимается как глубокое знание достижений в конкретной области художественной вышивки и учет этих достижений в своей практической деятельности. Кроме того под координацией понимается и согласование своей исследовательской деятельности в целях отсутствия дублирования исследований.

Принцип развития инновационного мышления стимулирует педагогов на осуществление такой педагогической деятельности, которая развивает критическое, креативное, творческое мышление у обучаемых. В контексте исследования проектной экспериментальной деятельности магистров под инновационным мышлением понимается мобильное мышление во всем объеме профессиональных возможностей, способное использовать внутренние чувства. Это мышление на высоком духовном уровне и его качественными личностными проявлениями являются критичность, креативность, творчество, продуктивное исследование [4; 5]. Развитие такого мышления – это важная педагогическая задача. В этой связи, в течение двух лет обучения магистров, педагог выстраивает непрерывную методику формирования готовности студентов к профессиональной инновационной деятельности, руководствуясь ее видами и компетенциями профиля подготовки «Художественная вышивка».

Например, общедидактический принцип «связь обучения с видами профессиональной деятельности и компетенциями» при обучении дисциплине «Проектирование художественной вышивки», которая изучается будущими магистрами по профилю «художественная вышивка» в течение 2 лет, диктует связь со-

держания дисциплины с несколькими профессиональными компетенциями, среди которых способность синтезировать набор возможных решений задачи или подходов к выполнению проекта, научно обосновать свои предложения и составить подробную спецификацию требований к проекту, готовностью к созданию проекта художественных произведений, предметов декоративно-прикладного искусства и изделий народных промыслов, разработке промышленного образца или производственной серии. При этом общедидактический принцип имеет уточняющую методическую формулировку – принцип связи обучения дисциплине «Проектирование художественной вышивки» с проектной экспериментальной, инновационной деятельностью и готовностью ее выполнять [6].

Общенаучный принцип «интеграция исследовательских и образовательных процессов» рассматривается как соединение исследовательской деятельности студентов с освоением этой деятельности в рамках разработки художественно-графического проекта вышивки выпускной квалификационной работы, сочетая изученные традиционные и современные методы художественного проектирования с практическими умениями технологического выполнения проекта в материале. При этом создаются эстетически совершенные и высококачественные уникальные изделия в области декоративно-прикладного искусства и народных промыслов.

Например, при разработке художественно-графического проекта изделия художественной вышивки в соответствии с темой выпускной квалификационной работы Желудевой А. «Преемственность как ведущее условие в развитии традиционного искусства художественной вышивки» были разработаны два изделия в технике «Русская гладь». Композиция

первого изделия (воротника) построена на основе традиционных растительных орнаментальных форм Мстерской вышивки с сохранением технологии выполнения русской глади, одной из главных задач проектной работы являлось восстановление механизма воспроизведения и передачи культурного, исторического опыта.

При разработке второго изделия перед магистранткой был поставлен весьма сложный комплекс задач, в рамках которого был проведен анализ тенденций высокой моды и используемых в ней современных материалов, прорабатывалась технологическая зашивка элемента орнамента вышивки с применением различных современных материалов, поскольку в настоящее время можно увидеть ткани различных фактур и переплетений, которые не всегда соответствуют технологическим возможностям вышивки, вводились в традиционные швы новые разделки, отрабатывались свои технические приемы. Следует подчеркнуть, что использование современных материалов, составление сложного орнаментального и колористического решения в изделии, позволило расширить художественные возможности данной техники вышивки, которая традиционно выполняется на льне нитями мулине в тон ткани, с крупными растительными формами орнамента.

Для успешного формирования готовности магистра к профессиональной деятельности в области художественной вышивки необходимо функционирование всех рассмотренных принципов как целостной системы. Эти принципы выступают как некий алгоритм к педагогическому воздействию и находятся в постоянном взаимодействии, в результате которого формируются личностные качества будущего магистра декоративно-прикладного искусства и народных промыслов.

#### Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 54.04.02 Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы (уровень магистратуры)*. Приказ Министерства образования и науки РФ. Утвержден от 21 марта 2016 г. № 252. Москва, 2016.
2. *Профессиональная педагогика*. Под редакцией С.Я. Батышева, А.М. Новикова. Москва: Ассоциация «Профессиональное образование», 2010.
3. Беляева А.П. *Дидактические принципы профессиональной подготовки*. Москва: Высшая школа, 1991.
4. Андреев В.И. *Педагогика творческого саморазвития*. Казань, 2000.
5. Богоявленская Д.Б. *Психология творческих способностей*. Самара: Федоров, 2009.
6. Александрова Н.М. *Методология и теория производственного обучения в структуре профессионального образования*. Санкт-Петербург: Учреждение РАО «Институт педагогического образования», 2008.

#### References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 54.04.02 Dekorativno-prikladnoe iskusstvo i narodnye promysly (uroven' magistratury)*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF. Utverzhen ot 21 marta 2016 g. № 252. Moskva, 2016.
2. *Professional'naya pedagogika*. Pod redakciej S.Ya. Batisheva, A.M. Novikova. Moskva: Associaciya «Professional'noe obrazovanie», 2010.
3. Belyaeva A.P. *Didakticheskie principy professional'noj podgotovki*. Moskva: Vysshaya shkola, 1991.
4. Andreev V.I. *Pedagogika tvorcheskogo samorazvitiya*. Kazan', 2000.
5. Bogoyavlenskaya D.B. *Psihologiya tvorcheskih sposobnostej*. Samara: Fedorov, 2009.
6. Aleksandrova N.M. *Metodologiya i teoriya proizvodstvennogo obucheniya v strukture professional'nogo obrazovaniya*. Sankt-Peterburg: Uchrezhdenie RAO «Institut pedagogicheskogo obrazovaniya», 2008.

Статья поступила в редакцию 10.10.17

УДК 378

**Serov P.E.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Drawing and Painting Department, Higher School of Folk Arts (Institute), (St. Petersburg, Russia), E-mail: serov\_p@mail.ru

**ANALYSIS OF THE USE OF MODERN INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE LEARNING PROCESS OF FUTURE ARTISTS OF TRADITIONAL APPLIED ART.** The article deals with the application of information technologies in the training of future artists of traditional applied art. Using the example of specific tasks in various types of traditional art, the method of using a computer in the design and artistic and creative activity of students is described. Computer's technologies are positioned as a necessary tool to improve the efficiency and quality of learning, enable future artists of traditional applied art to find optimal ways of implementing their projects. The author also presents an overview of modern electronic devices for drawing; shows advantages of their use compared with traditional techniques of drawing, and demonstrates the potential for the preparation of didactic materials, organization and conduction of lessons. Special attention is paid to the prospects of augmented reality as one of the mechanisms of modern training of the artist.

**Key words:** information technology, project, product, computer, traditional applied art.

**П.Е. Серов**, канд. пед. наук, доц. каф. рисунка и живописи, Высшая школа народных искусств (институт), г. Санкт-Петербург, E-mail: serov\_p@mail.ru

## АНАЛИЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ХУДОЖНИКОВ ТРАДИЦИОННОГО ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

В статье рассматриваются вопросы применения информационных технологий в процессе обучения будущих художников традиционного прикладного искусства. На примере конкретных заданий в различных видах традиционного искусства описан метод использования компьютера в проектной и художественно-творческой деятельности студентов. Компьютерные технологии, позиционирующиеся как необходимый инструмент повышения эффективности и качества обучения, позволяют будущим художникам традиционного прикладного искусства находить оптимальные пути реализации своих проектов. Автором также представлен обзор современных электронных устройств для рисования; раскрыты преимущества их использования в сравнении с традиционными техниками рисования, продемонстрированы возможности для подготовки дидактических материалов, организации и проведения учебных занятий. Особое внимание уделено перспективам развития дополненной реальности как одного из механизмов современной подготовки художника.

**Ключевые слова:** информационные технологии, проект, изделие, компьютер, традиционное прикладное искусство.

Выполнение графических работ играет огромную роль в процессе обучения студентов, изучающих традиционное прикладное искусство [1]. Все творческие и технологические цепочки от проектирования до изготовления изделия базируются на графическом представлении информации.

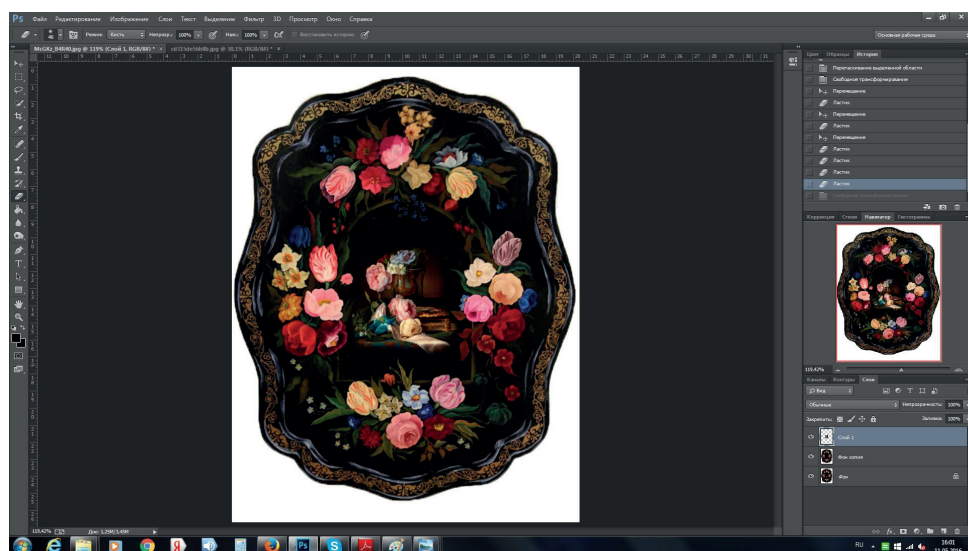
Понятие компьютерной графики предполагает использование компьютерных (информационных) технологий для создания графических двумерных изображений, в том числе с использованием трёхмерного моделирования [2].

Рассмотрим возможность применения компьютерной графики на примере выполнения проекта декоративной росписи подноса (специализации «Декоративная роспись»). После выполнения предварительных фор-эскизов по заданной теме (сек-

Photoshop. В данной программе студент имеет возможность разместить на разных слоях изображения нескольких вариантов натюрморта, фона и обрамляющего их орнамента. В данной программе есть возможность любой трансформации и цветовой коррекции изображения на каждом слое. В программе Photoshop существует возможность выделить отдельные элементы изображения и поместить их на отдельные слои [3]. Затем студент получает возможность изменять масштаб каждого элемента проекта подноса, изменять цветовую гамму, добавлять или удалять отдельные элементы композиции. В результате за ограниченное время можно получить большое количество вариантов композиционного и колористического решения данного учебного задания, и представить все эскизы преподавателю (рис. 1). Пре-

подаватель, выбрав наиболее удачный эскиз, утверждает данное решение, и студент выполняет окончательный эскиз подноса в традиционной технике.

Используя навыки применения мультимедиа в учебном процессе, студент под руководством преподавателя эффективно использует время, отведенное на задание, и направляет проект по пути успешного завершения. Компьютерные технологии способствуют повышению эффективности и качества. Использование компьютерных технологий позволит будущим художникам традиционного прикладного искусства находить оптимальные пути реализации своих проектов как с помощью компьютера, так и без него.



торный поднос «Натюрморт») и утверждения основного эскиза студент приступает к детальной проработке всех элементов композиции. Выполнив в цвете эту основную эскиза, более подробно прорабатываются все основные элементы: натюрморт в центре, орнаментальный декор секторов подноса, фон. После обсуждения с преподавателем эскизного материала возникает необходимость дальнейшего поиска вариантов решения натюрморта в центре композиции. Студентом выполняются эскизные поиски центральной части подноса. Данные эскизы сканируются, затем работа с полученными файлами продолжается в программе Adobe

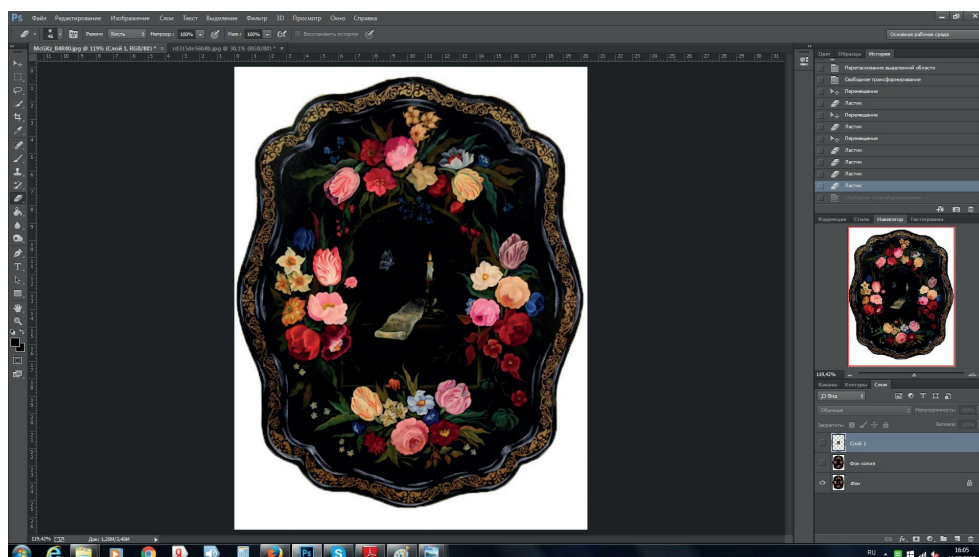


Рис. 1. Окно программы графического редактора

Современные художники, работающие в области дизайна и прикладного искусства, все чаще выполняют проекты изделий при помощи современных графических планшетов, интерактивных дисплеев, используя специальное устройство – стилус, который полностью заменяет привычные инструменты (кисть, карандаш, аэрограф) [4]. При трудоустройстве современный работодатель учитывает, что владение данными технологиями является важной компетенцией. Графические планшеты позволяют рисовать более выразительные штрихи, они чувствительны к нажатию на стилус и наклону пера во время рисования. Наиболее известны устройства фирмы Wacom. Фирма Apple представила устройство iPad Pro, ориентированное на выполнение графических работ при помощи оригинального разработанного стилуса Apple Pencil, который полностью воспроизводит возможности традиционных графических техник.

Использование электронных устройств для рисования имеет ряд преимуществ перед традиционными техниками, например, возможность работать над проектом очень большого формата, оперативно вносить необходимые изменения, представлять несколько вариантов проекта и т. д.

Выполняя проект на компьютере, студент получает определенные преимущества, перед работой на бумаге. Если преподаватель сделает замечание, значит, придется заново переделывать эскиз или весь проект, что потребует большого времени. Этого можно избежать, создавая изображение на компьютере, где существует возможность оперативно внести любые изменения. При этом первоначальный вариант проекта не подвергается изменениям и всегда есть возможность к нему вернуться или сравнить с новым вариантом.

Основой для демонстрации учебных материалов может стать гигантский сенсорный ЖК-экран. В настоящее время в сети Интернет в свободном доступе находится большое количество репродукций картин в высоком разрешении, позволяющих изучать творческий метод художников, их технические приемы. Показ на большом ЖК-экране крупных фрагментов натюрмортов, приемов изображения различных цветов, предметов быта,

драпировок будет полезен на занятиях по живописи и мастерству.

Подготовка дидактических материалов с применением средств информационных технологий позволяет активно использовать объяснительно-иллюстративный метод. Применение планшетного компьютера iPad позволяет использовать на занятиях как фронтальный метод, так и индивидуальный. Компьютер iPad за счёт своей мобильности дает возможность предоставить дидактический иллюстративный материал обучаемому, не отвлекая от работы других студентов.

В настоящее время разработаны Google Glass, Oculus Rift и другие устройства, которые привнесут в нашу реальность дополнительную, виртуальную реальность. Дополненная реальность – среда с прямым или косвенным дополнением физического мира цифровыми данными в режиме реального времени при помощи компьютерных устройств: планшетов, смартфонов и инновационных гаджетов вроде Google Glass, а также программного обеспечения к ним [5]. Например, в художественном образовании данную технологию возможно использовать для демонстрации 3D проектов в конкретном помещении, для которого создаются изделия. Таким методом мы наглядно можем показать мебель, декоративные росписи, находящиеся в действительной среде еще до их создания.

В художественном кружевоплетении и художественной вышивке данную технологию целесообразно использовать для демонстрации проектов платьев, представленных в натуральную величину в виде объемных моделей, которые можно посмотреть со всех сторон и проверить правильность выбранного решения, что позволяет сформировать более корректные образы, наиболее соответствующие реальным объектам и процессам, с которыми человек имеет дело в жизни.

Возможно использование дополнительной реальности при создании обучающих видеороликов. Студенты, выполняя учебную задачу, не просто будут слышать стандартные инструкции, преподаватель будет проходить с обучающимися весь процесс и визуально показывать, что и как делать.

#### Библиографический список

1. Максимович В.Ф. *Традиционное декоративно-прикладное искусство и образование: Исторический аспект, современное состояние и пути обновления*. Москва: Флинта, 2000.
2. Захарова И.Г. *Информационные технологии в образовании*. Москва: Издательский центр «Академия», 2003.
3. Башмаков А.И., Башмаков И.А. *Разработка компьютерных учебников и обучающих систем*. Москва: Информационно-издательский дом «Филин», 2003.
4. Миронов Д.Ф. *Компьютерная графика в дизайне*. Санкт-Петербург: «БХВ-Петербург», 2008.
5. Дополненная реальность. ARNext.ru: профессиональный информационный ресурс, посвященный технологиям дополненной реальности. Available at: <http://arnext.ru/dopolnennaya-realnost>

#### References

1. Maksimovich V.F. *Tradicionnoe dekorativno-prikladnoe iskusstvo i obrazovanie: Istoricheskij aspekt, sovremennoe sostoyanie i puti obnovleniya*. Moskva: Flinta, 2000.
2. Zaharova I.G. *Informacionnye tehnologii v obrazovanii*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2003.
3. Bashmakov A.I., Bashmakov I.A. *Razrabotka komp'yuternyh uchebnikov i obuchayuschih sistem*. Moskva: Informacionno-izdatel'skij dom «Filin», 2003.
4. Mironov D.F. *Komp'yuternaya grafika v dizajne*. Sankt-Peterburg: «BHV-Peterburg», 2008.
5. Dopolnennaya real'nost'. ARNext.ru: professional'nyj informacionnyj resurs, posvyaschennyj tehnologiyam dopolnennoj real'nosti. Available at: <http://arnext.ru/dopolnennaya-realnost>

Статья поступила в редакцию 10.10.17

УДК 378

**Chizh R.N.**, Cand. of Sciences (Philology), Head of Language Training Department, Higher School of Folk Arts (Institute), (St. Petersburg, Russia), E-mail: [romanchizh@inbox.ru](mailto:romanchizh@inbox.ru)

**WAYS OF IMPROVING OF THE QUALITY OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN HIGHER SCHOOL OF TRADITIONAL APPLIED ART.** Learning a foreign language at non-linguistic universities, in most cases, is based on the use of traditional methods, consisting of reading and translation of professional texts in the formation of basic skills. The article discusses the main ways to improve the quality of foreign language teaching in Higher school of traditional applied art, based on the use of competence-based approach, the basics of which is to develop the ability of students to independent problem-solving in different types and spheres of activity using social experience and the experience of the learners. The author describes the technologies and methods used at foreign language lessons, the key competencies, formed with a foreign language, marks some useful auxiliary resources used in the teaching of future artists.

**Key words:** quality of education, higher school of traditional applied art, competence, general cultural competencies, professional competence, communicative method, project method, cooperative learning, internet, electronic dictionaries.

**Р.Н. Чиж**, канд. филол. наук, зав. каф. языковой подготовки, ФГБОУ ВО «Высшая школа народных искусств (институт)», г. Санкт-Петербург, E-mail: [romanchizh@inbox.ru](mailto:romanchizh@inbox.ru)

## ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ ТРАДИЦИОННОГО ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

Обучение иностранному языку на неязыковых факультетах в большинстве случаев строится на применении традиционной методики, заключающейся в формировании элементарных навыков чтения и перевода текстов по специальности. Статья рассматривает основные способы повышения качества обучения иностранному языку в вузе традиционного прикладного искусства с учетом использования компетентностного подхода, сущность которого заключается в развитии способности студентов к самостоятельному решению проблем в разных видах и сферах деятельности, используя социальный опыт и собственный опыт обучаемых. Автор описывает технологии и методики, применяемые на занятиях иностранного языка, ключевые компетенции, формируемые иностранным языком, отмечает некоторые полезные вспомогательные ресурсы, используемые в преподавании будущим художникам.

**Ключевые слова:** качество обучения, вуз традиционного прикладного искусства, компетенция, общекультурные компетенции, профессиональная компетенция, коммуникативный метод, метод проектов, взаимное обучение, интернет, электронные словари.

Современный вектор образования предъявляет новые требования к качеству подготовки бакалавров всех специальностей по разным дисциплинам [1]. Не исключением являются и бакалавры, обучающиеся по направлению 54.03.02 – Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы, изучающие иностранный язык.

Известно, что обучение иностранному языку на неязыковых факультетах в подавляющем большинстве случаев строится на формировании элементарных навыков чтения и перевода текстов по специальности. Таким образом, обычно применяется традиционная методика изучения языка (грамматико-переводной, лексико-грамматический метод обучения). Эта методика заключается в системном изучении фонетики, грамматики, навыков чтения и перевода. Студенты составляют фразы и предложения из изученных слов, составляют диалоги, опираясь на лексический материал и грамматические правила, выполняют письменные упражнения. Особенностью данного подхода к изучению иностранного языка является заучивание материала, освоение большого числа структур и конструкций. Такая система обучения в основном нацелена на развитие навыков чтения и перевода, в ней никак не задействованы навыки устной речи. Этот метод способствует возникновению языкового барьера, т. е. обучающийся не выражает самого себя, а просто использует и комбинирует слова на основе выученных некоторых правил.

В свете появления новых федеральных образовательных стандартов нового поколения (ФГОС), в основе которых лежит *компетентностный подход*, т. е. свод принципов, необходимых для определения целей образования, выстраивания всего образовательного процесса, а также оценки его результатов, представляется неэффективным использование лишь только традиционной методики обучения иностранному языку. Сущность данного подхода заключается в том, чтобы развить у студентов способности к самостоятельному решению проблем в разных видах и сферах деятельности, используя социальный опыт и собственный опыт обучаемых. Процесс обучения выстраивается таким образом, чтобы создать необходимые условия для формирования у обучающегося опыта, который необходим для самостоятельного решения разного рода проблем (коммуникативных, познавательных, нравственных, организационных и прочих), составляющих, в итоге, содержание образования [2].

Ключевым понятием при данном подходе становится *компетенция*, представляющая собой совокупность 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.

Таким образом, в настоящее время процесс обучения иностранному языку в неязыковом вузе направлен не только на усвоение готовых иноязычных навыков, но и на формирование способности решать свои проблемы с помощью иностранного языка. В этой связи эффективным методом обучения иностранному языку в неязыковом вузе представляется *коммуникативный метод*, целью которого является научить человека коммуницировать с другими людьми на изучаемом языке, используя все формы общения: речь, чтение, письмо. Суть данного метода заключается в том, что обучение языку осуществляется в естественных условиях с опорой на разного рода виды деятельности (предметы бытового дискурса – бытовой дискурс, материалы и инструменты – квазипрофессиональная деятельность).

В процессе иноязычной подготовки специалиста традиционного прикладного искусства по дисциплине «Иностранный язык.

Английский язык» мы опираемся на разработанный новый ФГОС 3+ высшего образования по направлению 54.03.02 – Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы [3], согласно которому выпускник, который освоил программу бакалавриата, должен обладать следующими *общекультурными компетенциями*: способностью к абстрактному мышлению, анализу, синтезу (**ОК-1**); готовностью действовать в нестандартных ситуациях, нести социальную и этическую ответственность за принятые решения (**ОК-2**); готовностью к саморазвитию, самореализации, использованию творческого потенциала (**ОК-3**); способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (**ОК-6**); способностью к самоорганизации и самообразованию (**ОК-7**).

В рамках *профессиональной компетенции (ПК 6)* осуществляется формирование способности бакалавров вести деловые профессиональные переговоры и деловую переписку на иностранном языке.

В результате изучения дисциплины «Иностранный язык. Английский язык» обучающийся должен **знать**: базовую лексику и грамматику английского языка; лексику, представляющую нейтральный научный стиль, а также основную терминологию по широкому профилю своей специальности; основные правила и приемы межличностного и межкультурного взаимодействия; основные приемы перевода, аннотирования, реферирования и литературы по специальности;

**уметь**: решать задачи межличностного и межкультурного взаимодействия; использовать полученные знания в повседневной жизни и профессиональной деятельности; вести диалоги на разговорно-бытовые темы; использовать иностранный язык в нестандартных ситуациях; рассказывать о своей специальности, используя наиболее употребительную (базовую) грамматику и лексику по своей специальности; вести переписку; читать со словарем литературу по широкому профилю специальности; обобщать темы, связанные с широким профилем специальности (живопись, графика, прикладное искусство);

**владеть**: английским языком на уровне бытового общения; навыками работы с текстами разных жанров на иностранном языке; навыками организации самостоятельной работы по дисциплине «Иностранный язык»; навыками решения коммуникативных задач; нормативным произношением и ритмом речи и применять их для повседневного общения; идиоматически ограниченную речь, а также стилистически нейтрального научного изложения; навыками разговорно-бытовой речи; наиболее употребительной (базовой) грамматикой и основными грамматическими явлениями, характерными для профессиональной речи; основами публичной речи; основными навыками письма, необходимыми для ведения переписки.

Формирование отмеченных выше компетенций осложняется наличием большого числа трудностей у бакалавров, изучающих иностранный язык: отсутствием мотивации к изучению языка, низкая школьная (языковая) подготовка, психологические особенности (специфика мышления и памяти студентов-будущих художников, языковой барьер), отсутствие систематической практики общения).

Основываясь на компетентностном подходе и применяя коммуникативную методику, отметим следующие способы повышения качества обучения иностранному языку в вузе традиционного прикладного искусства.

В повышении качества обучения иностранному языку сегодня преобладают способы, которые основаны на твор-

ческом подходе. Как пример, можно привести следующие упражнения:

1) упражнение «Повседневная жизнь». Студенты делятся на две группы: родители и дети и в игровой форме изучают лексику по теме «Предметы повседневной жизни», например, перечисляя разные предметы, говорят то, как ими пользоваться.

2) упражнение «Принимаем гостей» выполняется с целью изучения лексики: этикетные фразы, за столом, название утвари и т. д.

3) упражнение «Дискуссии», например, по темам: планы на будущее, моя родина, английское искусство, моя профессия и т. д.

4) упражнение с использованием семантических полей, в котором выбираются объекты/предметы по теме и не соответствующие изучаемой тематике. Вначале быстро читаются слова на русском языке, а затем – на английском языке. Студенты должны определить, какие слова не вписываются в изучаемую тему.

Одним из главных способов повышения качества обучения иностранному языку бакалавров по профилю традиционного прикладного искусства является использование опор: образительно-смысловых: рисунки, таблицы по теме; словесно-смысловых: например: *I would like to, but unfortunately... я хотел бы..., но, к сожалению; the question is..., дело в том, что...; на уровне формирования умений, например: You are not right, because... ты неправ..., потому что..., however, everything depends on... в прочем, все зависит от....*

Важным принципом оптимизации качества обучения иностранному языку в художественном вузе является принцип индивидуализации: варьирование форм работы; на обобщающих занятиях предоставлять домашнее задание студентам по выбору; применять материалы для чтения по интересу; регулировать нагрузку студентов.

На современном этапе, как один из способов повышения качества обучения иностранному языку, широко используются новые информационные технологии, с использованием различных технических средств (аудио, видео, кино, ЭВМ). Применение информационных технологий объясняется тем, что обучение иностранному языку направлено не только на усвоение готовых знаний, но и на формирование интеллектуальных умений студента, умение мыслить критически, а разные виды информационных технологий могут дать информацию, которая отражает разные точки зрения, дает возможности для размышления.

Весьма эффективны на занятиях просмотры аутентичных фильмов по разным темам, например: *My weekend* URL: <https://www.youtube.com/watch?v=fvJU41DaMfY>

*Holidays/Work in Britain* URL: [http://www.englishonlinefree.ru/videoeng\\_Britain.html](http://www.englishonlinefree.ru/videoeng_Britain.html)

*Health* URL: <http://www.english-cartoons.ru/oxford-english-video.html>

*Education* URL: <http://abc-english-grammar.com/1/voavid271.htm>

Просмотр фильмов способствует формированию совместной познавательной деятельности. Студенты становятся активными, раскрепощаются, поскольку им необходимо понять фильм, непроизвольное внимание переходит в произвольное. Включение разных каналов поступления информации (зрительное, слуховое, моторное восприятие) эффективно сказывается на усвоении материала студентами [4].

При изучении иностранных языков хорошие результаты даёт метод проектов – технология, которая основана на моделировании социального взаимодействия в небольшой группе в ходе учебного процесса [5]. Актуальность применения метода проектов заключается в том, что в проектном задании процесс овладения знаниями связывается с реальным использованием этого знания, осуществляется взаимное обучение (Cooperative Learning), в рамках которого студенты несут ответственность за принятие своих решений, помогают друг другу по ходу всей игры.

Метод проектов используется на различных уровнях обучения иностранному языку и дополняет другие методы и технологии. По характеру реализации выделяют следующие виды проектов:

1. Игровые и ролевые проекты (role and games projects), например, разыгрывание игры, сочинение или драматизация собственной пьесы (*My family, Travelling abroad, At a museum, My profession*).

2. Конструктивно-практические проекты (construction and practical projects), например, дневник своих наблюдений (*My work, My creativity*), придумывание игры и её описание.

3. Исследовательские/информационные проекты (research and information projects), например (*Globalization, What is Abstractionism?*).

4. Издательские проекты (production projects), например, стенгазета (*English speaking countries*), плакат (*William Shakespeare*).

5. Сценарные проекты (performance and organizational projects), например, ток-шоу (*At artist's studio*), организация клуба встреч (*Club of art lovers*).

6. Творческие работы (creative work), например, свободное сочинение (*What am I studying a foreign language?*), литературный перевод стиха/рассказа на родной язык.

В основе проектной работы по иностранному языку лежит взаимодействие, сотрудничество, взаимопомощь обучающихся, а не их соревнование.

Применение метода проектов позволяет достигнуть следующих результатов: глубокое и прочное усвоение знаний; высокий уровень самостоятельной работы студентов; высокий уровень научности в знаниях студентов; умение работать в группе, осуществлять групповое обсуждение; сплочение коллектива; мотивация коллективных достижений.

Главная цель данного метода – развитие творческих и интеллектуальных способностей студентов, для того, чтобы они были способны самореализовать себя, самостоятельно мыслить, принимать важные для себя решения.

Еще одним хорошим вспомогательным средством при изучении иностранного языка является применение программы Microsoft PowerPoint – программа подготовки презентаций, которая способствует реализации личностно-ориентированного подхода в обучении, обеспечивая индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей всех обучающихся, уровня их обученности, склонностей.

При организации занятия с использованием программы Microsoft PowerPoint информация студенту предоставляется красочно оформленной, в которой использованы эффекты анимации, графики, диаграммы, рисунки. Все это позволяет сделать учебный материал наглядным и более доступным. В свою очередь студентам также предлагается выполнять некоторые задания в таком формате. Так, при изучении тем «My native town», «English art», «My profession» целесообразно подготовить свои рассказы в виде презентации.

К другим формам работы, которые можно реализовать с помощью программы Microsoft PowerPoint на занятиях иностранного языка относятся: изучение лексики; обучение диалогической/монологической речи; отработку грамматических явлений.

Как видно, презентации с использованием Microsoft PowerPoint позволяют тренировать различные виды речевой деятельности, комбинировать их, помогают сформировать лингвистические способности, создавать такие коммуникативные ситуации, с которыми студентам придется столкнуться в своей повседневной и профессиональной деятельности, а также реализовать индивидуальный подход в обучении и интенсифицировать самостоятельную работу студентов.

Другим способом оптимизации учебного процесса по иностранному языку является использование информационных и коммуникационных технологий, Интернета, в частности. На основе использования данных технологий студенты учатся самостоятельно пополнять свои знания, осуществляют поиск необходимой информации, т.е. формируется их познавательная самостоятельность.

На занятиях иностранного языка с помощью системы Интернет можно решить следующие задачи обучения: формировать навыки чтения и письма с привлечением материала из глобальной сети, пополнять лексический запас, выработать у студентов мотивацию к изучению языка, расширить их кругозор, установить и поддерживать деловые контакты со своими сверстниками в англоязычных странах.

Интернет дает возможность студентам работать с электронными словарями, которые, с одной стороны, соединяют в себе функцию поиска необходимой информации, с другой стороны, позволяют освоить материал с помощью специальной системы упражнений (большинство современных словарей имеют функцию воспроизведения произношения). Чаще всего мы используем следующие словари: Промпт/Гугл (осуществляют перевод предложений с русского на английский и с английского на русский); Словарь Мюллера (содержит около 160 000 слов); New Words in English (словарь неологизмов английского языка).

Применение электронных on-line словарей особенно удобно в том случае, когда необходимо перевести не одну лексическую единицу, а некоторый объем фраз, словосочетаний, например, ключевые слова, текст, диалог. Возможность использования таких словарей сокращает время на поиск материала, способствует творческой работе.

Интернет целесообразно также использовать при изучении разных тем и разделов при подготовке домашнего задания. Так, при изучении темы «Путешествие по России» можно дать учащимся задание найти информацию в сети Интернет о старинных городах России, о возможностях посещения данных городов, их истории и архитектуре. При этом студенты осваивают не только богатый страноведческий материал, но и познакомятся с декоративно-прикладным искусством России.

Студенты могут подготовить целый проект на определенную тему. Работа над воплощением проекта может строиться по следующему плану: 1. Предъявление темы проекта и главного вопроса, на который должны ответить студенты в ходе выполнения своей работы. 2. Создание творческих групп (при необходимости), распределение заданий. 3. Самостоятельная творческая и исследовательская работа обучающихся с обязательной консультацией преподавателя. 4. Оформление проекта. 5. Защита проекта.

Презентация результатов происходит в устной форме. Каждая группа рассказывает о своем выборе, предъявляет иллюстрации/фотографии.

К формам творческой работы студентов-будущих художников во внеаудиторное время можно отнести выполнение сообщений, докладов, кроссвордов. Необходимую информацию – аутентичные тексты можно найти в Интернете. Так, например, в своей работе мы часто используем материалы сайтов: The Daily Telegraph URL: <http://www.telegraph.co.uk/>; USA Today URL:

<http://www.usatoday.com/>; The Moscow Times URL: <http://www.themoscowtimes.com/>

На этих сайтах представлены оригинальные англоязычные газеты, некоторые статьи из которых с интересом читают студенты. Данный вид работы повышает интерес обучающихся, активизирует их мотивацию к изучению иностранного языка.

Таким образом, к важным условиям повышения качества обучения иностранному языку относятся: система педагогических, методических, дидактических и психологических условий; создание на всех видах и типах учебных занятий положительной мотивации; обеспечение творческой, развивающей, комфортной интеллектуально-информационной среды; создание на аудиторных и внеаудиторных занятиях условий, способствующих проявлению потребности в самореализации и саморазвитии студентов в деятельности, которая напрямую связана с применением на практике полученных знаний и умений.

Использование нетрадиционных новых технологий в обучении иностранному языку в значительной мере изменило подходы к самому процессу обучения, а также к разработке и подбору учебных материалов по дисциплине «Иностранный язык». Интерактивное обучение с использованием информационных и коммуникационных технологий, метода проектов, игровых видов деятельности делает учебный процесс более интересным и творческим. Существенным фактором здесь является учет индивидуального темпа работы каждого студента.

Применение данных технологий и методов нацелено на улучшение качества образования, на формирование гармоничной личности, ориентирующейся в информационном пространстве и обладающей информационной культурой, личности, которая с помощью иностранного языка сможет реализовать свои личные и профессиональные интенции.

#### Библиографический список

1. Волкова А.Ю. Проблемы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов. *Молодой ученый*. 2015; 15: 575 – 577.
2. Федоров А.Э., Метелев С.Е., Соловьев А.А., Шлякова Е.В. *Компетентностный подход в образовательном процессе*: монография. Омск: Издательство ООО «Омскбланкиздат», 2012.
3. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 54.03.02 Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы (уровень бакалавриата)*. Приказ Министерства образования и науки РФ от 12 января 2016 г. № 10.
4. Дудина М.Г. Использование видеоматериалов на уроке английского языка. *Современные тенденции в обучении иностранным языкам и межкультурной коммуникации*. Материалы Международной заочной научно-практической конференции. Электросталь: Новый гуманитарный институт, 2011.
5. Гришаева А.В. Метод проектов на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе. *Современные тенденции в обучении иностранным языкам и межкультурной коммуникации*. Материалы Международной заочной научно-практической конференции. Электросталь: Новый гуманитарный институт, 2011.

#### References

1. Volkova A.Yu. Problemy professional'no-orientirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku studentov neyazykovykh fakul'tetov. *Molodoj uchenyj*. 2015; 15: 575 – 577.
2. Fedorov A. E., Metelev S. E., Solov'ev A. A., Shlyakova E. V. *Kompetentnostnyj podhod v obrazovatel'nom processe*: monografiya. Omsk: Izdatel'stvo OOO «Omskblankizdat», 2012.
3. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 54.03.02 Dekorativno-prikladnoe iskusstvo i narodnye promysly (uroven' bakalavriata)*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 12 yanvarya 2016 g. № 10.
4. Dudina M. G. Ispol'zovanie videomaterialov na uroke anglijskogo yazyka. *Sovremennye tendencii v obuchenii inostrannym yazykam i mezhkul'turnoj kommunikacii*. Materialy Mezhdunarodnoj zaochnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 'Elektrostal': Novyj humanitarnyj institut, 2011.
5. Grishaeva A. V. Metod proektov na zanyatiyah po inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Sovremennye tendencii v obuchenii inostrannym yazykam i mezhkul'turnoj kommunikacii*. Materialy Mezhdunarodnoj zaochnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 'Elektrostal': Novyj humanitarnyj institut, 2011.

Статья поступила в редакцию 10.10.17

УДК 378

**Shapovalova I.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Director of Moscow branch of Higher School of Folk Arts (Institute), (Moscow, Russia), E-mail: [info@itpi-mf.ru](mailto:info@itpi-mf.ru)

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CREATIVE ACTIVITY OF STUDENTS OF INSTITUTIONS OF ART EDUCATION.** Professional activity of future specialists of applied and decorative arts and crafts is characterized by a complex strategic interaction of tradition and innovation, individual and collective work, the internal and external world of human life. For tomorrow's creative professionals today is not only preserved, but also actualized by the importance of forming their own views on the quality of the organization and implementation of the process of creation of the product. Future specialists of applied and decorative arts and crafts need targeted psychological and pedagogical support to ensure full development of creative professional activity to achieve their appropriate level of sociality of the subject.

**Key words:** creative activity of future specialists of applied and decorative art and folk crafts, interaction of traditions and innovations, individual and collective work, creative intent, author's work, social relationships, independence, collaboration, cooperation, culture and art.

**И.А. Шаповалова**, д-р пед. наук, проф., директор Московского филиала ФГБОУ ВО «Высшая школа народных искусств (институт)», г. Москва, E-mail: info@itpi-mf.ru

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Профессиональная деятельность будущих специалистов декоративно-прикладного искусства и народных промыслов характеризуется сложным системообразующим взаимодействием традиций и инноваций, индивидуального и коллективного труда, внутреннего и внешнего мира жизни человека. Для будущих специалистов творческих профессий сегодня не только сохраняется, но и актуализируется значимость формирования собственной точки зрения на качество организации и осуществления процесса созидания продукта деятельности. Будущим специалистам декоративно-прикладного искусства и народных промыслов необходима адресная психолого-педагогическая поддержка для обеспечения условий полноценного развития творческой профессиональной деятельности и достижения ими соответствующего уровня социальности субъекта.

**Ключевые слова:** творческая деятельность будущих специалистов декоративно-прикладного искусства и народных промыслов, взаимодействие традиций и инноваций, индивидуальный и коллективный труд, творческий замысел, авторская работа, социальные отношения, самостоятельность, взаимодействие, сотрудничество, культура и искусство.

Профессиональная деятельность будущих специалистов декоративно-прикладного искусства и народных промыслов характеризуется сложным системообразующим взаимодействием традиций и инноваций, индивидуального и коллективного труда, внутреннего и внешнего мира жизни человека. Смыслом и целями мотивированной ориентации студентов на освоение ключевых компетенций определяется практика изготовления изделий в соответствии с предложенным образцом (копия) и по творческому замыслу (авторская работа) [1]. Анализ результатов учебной деятельности обучающихся в учреждениях профессионального художественного образования подтверждает выводы о принятии ими установки на осознанное решение стать творческой личностью, на воплощение этого решения через стремление к достижению успехов, к получению общественного признания результатов собственной творческой деятельности – уникальных авторских работ [2]. Такие факторы определяют необходимость уточнения психолого-педагогических оснований формирования жизненной позиции студентов, влияние которой обнаруживается в специфической учебной деятельности, связанной с компетентной оценкой не только качества продукта профессиональной деятельности (изделий декоративно-прикладного искусства или народных промыслов), но и соблюдение требований к наличию условий, в которых организуются и осуществляются трудовые процессы. Другими словами, для будущих специалистов творческих профессий сегодня не только сохраняется, но и актуализируется значимость формирования собственной точки зрения на качество организации и осуществления процесса созидания продукта деятельности.

Содержащиеся в феномене «точка зрения человека» личностное предположение и ценностная ориентация образуют определенный духовный, не рациональный ресурс жизнедеятельности творческой личности, социализация которой объективно осложняется её «нестандартностью», «непохожестью на других». Объединение с другими у творческой личности нередко вступает в конфликт с процессами индивидуализирования, обособления. Обособленность, погружение в мир собственных эмоциональных переживаний и специфических реакций на окружающую среду снижает возможности объединения с другими – в паре, в группе, в коллективе, в обществе и т. д.

Непросто развиваются отношения творческой личности к социально значимой необходимости представлять другим результаты собственного труда, к процессам обязательного этапа отчуждения от себя продукта собственного творчества, в созидание которого вложены колоссальные силы – физические, интеллектуальные, духовные. Требуемая свободы, творческая деятельность студента на определенных этапах исполнения работы по образцу, с опорой на образец вступает в противоречивые отношения с объективной необходимостью подчинения требованиям учебно-программной документации, педагогов, норм и правил жизни учреждения образования, что провоцирует нарушение субъект-субъектных отношений, сотрудничества и взаимодействия участников образовательного процесса. Для обеспечения условий полноценного развития творческой профессиональной деятельности будущим специалистам декоративно-прикладного искусства и народных промыслов необходима адресная психолого-педагогическая поддержка в достижении ими соответствующего уровня социальности субъекта. Уточним: в современной психологии сформировалось понимание того, что социальная

субъектность складывается в процессе освоения личностью социальной действительности «через деятельность, поведение, общение, созерцание» [3, с. 46].

Для реалий студенческой жизни обучающегося в учреждении профессионального художественного образования очевидна значимость социальности как «неразрывных взаимосвязей (производственных, чисто духовных и др.) ... между людьми во всех сферах активности, независимо от степени их общественной полезности, нравственной оценки ...» [4, с. 82].

Справедливо: будущий специалист как субъект деятельности связан с другими неразрывно, однако при этом хотя и отностительно, но обособляется. Так, приобретая определенную независимость, он по-своему, но в контексте общественных отношений переживает процессы осмысления единства природы и социального. Приведем пример трактовки своих творческих изделий мастером богородской резьбы по дереву С. Балаевым, представителем широко известной династии (в четвертом поколении). Оценивая свою работу, С. Балаев говорит: «Как рождается творческий замысел? Как? Да все есть в природе. У нее и беру». Об источниках своего творчества говорят и студенты. Чаще этим источником признается нерукотворное искусство, природа. Студенты отдают предпочтение деревенскому пейзажу (не городскому ландшафту). Прилив творческих сил студенты ощущают при восприятии леса, поля, реки (в сравнении с восприятием парка, степи, моря). Творческое воображение студентов поддерживается звуками (птицы, кузнечики, цикады и др.). Отметим: обучающиеся подчеркивают особую роль зрительного восприятия окружающего мира, что логично отражается на актуализации проблемы повышения из их зрительской культуры.

Творческое взаимодействие обучающихся с природой отражается в названиях курсовых проектов, выпускных квалификационных работ. Приведем примеры: поднос «Тропинка почти заросла» (металл, многослойное письмо, масло, лак), колье «Сады Придонья» (женское украшение), кресло и панно «Цветочные пейзажи России» (оформление предметов интерьера декоративной росписью в технике Московское письмо), кресло и панно «Весеннее очарование» (рококо в оформлении комплекта изделий интерьера в технике Московское письмо), колье «Летняя поляна» (традиции и современность в природных мотивах женских ювелирных украшений), платье «О, Русь моя!» (золотное шитье), зонтик и платье «Яркая осень живет карнавалами» (смешанная техника, шифон, крепдешин), платье «Отблески лета» (цветная гладь, черный шифон), пальто «Цветущий сад» (русская гладь, шерсть черная).

Развитие творческой деятельности студентов связано с укреплением их мотивированного интереса к искусству как одной из форм отражения и познания действительности. Оптимально обеспеченная произведениями искусства, внутренняя среда учреждения традиционного художественного образования позитивно воздействует на участников образовательного процесса и взаимодействует с ними. При этом искусство создает фон для совершенствования процесса профессиональной подготовки, что соответствует принципу целостного развития личности, а также известной истине: искусство воспитывает вкус, оказывает влияние на формирование и развитие духовных потребностей человека. Более того, искусство, взаимодействие видов искусства мотивируют творчество в различных сферах деятельности, ориентируют на созидание, на утверждение эстетической

значимости жизненной среды человека (в том числе – образовательной среды вуза), его действий, поведения и поступков. Справедливость выводов о качестве образовательной среды, формирующейся в соответствии с принципом взаимодействия декоративно-прикладного искусства, живописи, литературы, театра, музыки и др., подтверждается многими факторами, но прежде всего – результатами творческих трудов, представленных студентами на этапах промежуточного контроля и итоговой аттестации. Назовем некоторые темы курсовых и выпускных квалификационных работ студентов Московского филиала Высшей школы народных искусств (института): комплект женской одежды «Выткался над озером алый цвет зари» (традиционная рязанская вышивка), платье «Музыка цветов» (смешанная техника, шифон), кресло и панно «О чем шумит мне липа ветровая» (техника лаковой живописи в стиле Московское письмо), шкатулка «Сказка старого замка» (папье-маше, масло, лак), футляр для книги и ручки «Дух шекспировских времен» (папье-маше, масло, лак), секретер «Прогулки с Чеховым» (папье-маше, масло, лак) и др.

Высшее предназначение искусства, как известно, – обогащение духовного мира человека. Произведения декоративно-прикладного искусства и народных промыслов, соответствующие такому предназначению, в полной мере реализуют функции познания и отражения действительности в условиях их использования в качестве образца для организации обучения технологиям их изготовления. Образцовые экземпляры, сосредоточенные в музее учреждения, играют особую роль: это и экспонаты музея, и дидактические материалы, наглядные пособия.

Использование таких ресурсов музея на занятиях при информационном сопровождении сведениями об истории создания, авторском замысле, творческом отношении к традиции, о связях данного произведения с другими видами искусства определяет эффективность психологической установки на работу по образцу с ориентирами на перспективу учебной деятельности, мотивирующей потребности перехода обучающегося на этап индивидуального творчества. Например, при обучении студентов технологиям богородской резьбы по дереву обращается внимание на классическое произведение Ф. Д. Ерощина (XIX век) «Как мыши kota хоронили». Один из оригиналов этого шедевра демонстрируется в Русском музее (Санкт-Петербург). Студенты выполняют задания по формированию банка данных о взаимосвязи этого «творения в дереве» с различными источниками: басни Эзопа, И. А. Крылова; лубочные картины, гравюры, эстампы «Как мыши kota погребали» (XVIII-XIX вв.); произведения В. А. Жуковского (сказка «Как мыши kota хоронили»), И. И. Лажечникова (роман «Ледяной дом»), А. С. Пушкина (повести «Капитанская дочка», «Станционный смотритель»), М. Н. Загоскина (роман «Рославлев, или Русские в 1812 году»). Интерес к этим источни-

кам поддерживается современными литературными произведениями, мотивированными богородской скульптурой «Как мыши kota хоронили». Так, методически целесообразно использование стихотворения О.П. Андреева, интерпретирующего сюжет «кот и мыши». Приведем фрагмент стихотворения:

*Васька лег и в правду помер...  
Той порой бежали мыши,  
С ними две большие крысы. –  
Как увидели kota,  
Разбежались, кто куда!  
Но потом переагнулись...  
И от радости свихнулись:  
«Веселись, мышей народ!  
Музыку сюда давайте,  
Пляски-танцы начинайте!»*

У kota, как и у многих других персонажей богородского шедевра, есть имена: Кот казанский, уроженец астраханский, разум сибирский, ус сусастерский. В традиционной богородской скульптурной группе «Как мыши kota хоронили» 66 персонажей. Имена мышей, отмечает А. М. Алексеева, «выводят нас на русскую деревенскую улицу, в шумную толпу веселящегося городского люда. Здесь и Теренька (Терентий), и Емелька (Емельян), и Дорошка с Ерощкой (Дорофей и Ерофей). К ним присоединяются еще Чюрилка (от Кирилла)..., Вавилко – известное имя скомороха» [5, с. 72]. Одна «мышь в волюнку играет, а ладу не знает», другая в бубен бьет, «мышь-пирожница пищит, пироги тащит»...

География прибывших на похоронную церемонию мышей широкая: мышь татарская, уральская, охтинская, украинская, с Рязани, с Балчуга, из Рогожской, из Таганки, с Дону, чухонки, поднавинские, сибирские, коломенские, с Арбата, олонка, корелки, с Полянки, из Мошена, с Покровки, из Риму, с Вятки, новгородки, со Вшивой горки. Образны и характеристики некоторых мышей: крыночная блудница, мыши-ханжи (несут вилки да ножи), мышь идет навеселе (объелась киселя)...

Формирование мотивированного интереса студентов к произведениям декоративно-прикладного искусства и народных промыслов поддерживается процессами их творческой деятельности – изготовлением собственных изделий, пониманием социокультурной значимости и ценности своего вклада в сохранение традиций и в обогащение инновациями различных видов народных искусств [6]. В условиях учреждения профессионального художественного образования студенты учатся понимать себя, свою жизнедеятельность, осознанно осваивая способности к высшей форме социальных отношений – самостоятельности, сотрудничеству, взаимодействию. При этом будущие специалисты вступают в сотворчество с окружающим миром, в развитие себя как творческой личности профессионала.

#### Библиографический список

1. Шاپовалова И.А. Взаимодействие произведений художественной литературы и живописи в системе развития общекультурных компетенций будущих специалистов декоративно-прикладного искусства. *Сохранение, поддержка и продвижение русской культуры и языка за рубежом*. Под общей редакцией А.П. Лободанова. Вестник МЦМС № 6. Москва: Издательство «БОС», 2017: 151 – 162.
2. Шاپовалова И.А. Творческая деятельность студентов в условиях учреждения художественного образования. *Мир науки, культуры, образования*. Научный журнал. 2017; 2 (63): 166 – 168.
3. Брушлинский А.В. Социальность субъекта и субъект социальности. *Субъект и социальная компетенция личности*. Под редакцией А.В. Брушлинского. Москва: Институт психологии РАН, 1995.
4. *Теория профессиональной педагогического образования*: монография. Под науч. ред. Н.М. Александровой. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2013.
5. Алексеева М.А. Гравюра на дереве «Мыши kota на погост волокут» – памятник русского народного творчества конца XVII начала XVIII в. *Русская литература XVIII – начала XIX века в общественно-культурном контексте*. Ленинград: Наука, 1983: 45 – 79.
6. Максимович В.Ф. Концепция развития народных художественных промыслов как основа качества профессиональной подготовки кадров. *Традиционное прикладное искусство и образование: исторический опыт, современное состояние, перспективы развития*: материалы XVII межд. научно-практической конференции. Санкт-Петербург: ВШНИ, 2012.

#### References

1. Shapovalova I.A. Vzaimodejstvie proizvedenij hudozhestvennoj literatury i zhivopisi v sisteme razvitiya obschekul'turnyh kompetencij buduschih specialistov dekorativno-prikladnogo iskusstva. *Sohranenie, podderzhka i prodvizhenie russkoj kul'tury i yazyka za rubezhom*. Pod obshej redakciej A.P. Lobodanova. Vestnik MCMS № 6. Moskva: Izdatel'stvo «BOS», 2017: 151 – 162.
2. Shapovalova I.A. Tvorcheskaya deyatel'nost' studentov v usloviyah uchrezhdeniya hudozhestvennogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. Nauchnyj zhurnal. 2017; 2 (63): 166 – 168.
3. Brushlinskij A.V. Social'nost' sub'ekta i sub'ekt social'nosti. *Sub'ekt i social'naya kompetenciya lichnosti*. Pod redakciej A.V. Brushlinskogo. Moskva: Institut psihologii RAN, 1995.
4. *Teoriya professional'noy pedagogicheskogo obrazovaniya*: monografiya. Pod nauch. red. N.M. Aleksandrovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2013.
5. Alekseeva M.A. Gravyura na dereve «Myshi kota na pogost volokut» – pamyatnik russkogo narodnogo tvorchestva konca XVII nachala XVIII v. *Russkaya literatura XVIII – nachala XIX veka v obschestvenno-kul'turnom kontekste*. Leningrad: Nauka, 1983: 45 – 79.
6. Maksimovich V.F. Koncepciya razvitiya narodnyh hudozhestvennyh promyslov kak osnova kachestva professional'noj podgotovki kadrov. *Tradicionnoe prikladnoe iskusstvo i obrazovanie: istoricheskij opyt, sovremennoe sostoyanie, perspektivy razvitiya*: materialy XVII mezhd. nauchno-prakticheskoy konferencii. Sankt-Peterburg: VShNI, 2012.

Статья поступила в редакцию 10.10.17

УДК 781

**Vorontsova I.V.**, *Cand. of Art Criticism, senior lecturer, Honored Worker of Culture of the Russian Federation, Music Theory Department, Moscow Tchaikovsky Conservatory (Moscow, Russia), E-mail: ivorontsova@list.ru*

**PERCEPTION OF MUSICAL SPEECH WITHIN COORDINATES OF SPACE AND TIME.** The article suggests a new look at solfeggio. In addition to the practical task of developing musical ear, solfeggio performs a very important socio-cultural function of preserving and transmitting background information of musical culture. The main way of realization of intercultural musical communication is revealed through the formation and consolidation in the mind of interdependent world outlook and structural gestalt. The thesis is advanced that structural gestalt (perception of harmony, form, texture, etc.) is formed depending on the mental picture of the world and paradigmatic attitudes. Three communicative models of perception are singled out. The role of ethnosolfeggio as a source of background knowledge about music is underlined.

**Keywords:** solfeggio, background information of musical culture, structural and ideological gestalts, mental picture of the world, communicative models of perception, ethnosolfeggio.

**И.В. Воронцова**, канд. иск., доц., доц. каф. теории музыки Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского, заслуженный работник культуры Российской Федерации, г. Москва, E-mail: ivorontsova@list.ru

## РОЛЬ СОЛЬФЕДЖИО В СОХРАНЕНИИ ФОНОВОЙ ИНФОРМАЦИИ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

Помимо практической задачи развития музыкального слуха, сольфеджио выполняет важнейшую социокультурную функцию сохранения и передачи фоновой информации музыкальной культуры.

Выявлен основной способ осуществления межкультурной музыкальной коммуникации – через формирование и закрепление в сознании взаимообусловленных мировоззренческих и структурных гештальтов. Выдвинут тезис о том, что структурные гештальты (восприятие лада, формы, фактуры и т. д.) формируются в зависимости от ментальной картины мира и парадигмальных установок. Выделены 3 коммуникативные модели восприятия. Подчеркнута роль этносольфеджио как источника фоновых знаний о музыке.

**Ключевые слова:** сольфеджио, фоновая информация музыкальной культуры, структурные и мировоззренческие гештальты, ментальная картина мира, коммуникативные модели восприятия, этносольфеджио.

Термин «сольфеджио» давно и прочно вошел в нашу жизнь, однако мы, порой, не задумываясь, сколь широко семантическое поле его значений: это и вокальные упражнения (обучение «чистой интонации»), и музыкальная азбука (сведения об основных элементах музыкального языка), и метод обучения (взаимосвязь работы слуха и голоса), и название учебной дисциплины в системе музыкального образования. А в более узком значении – это способ развития слуха и обучения музыкальной грамоте. Занятия по сольфеджио ведутся во всех звеньях музыкального образования и даже с самыми маленькими детьми (в игровой форме). С учётом национальных особенностей, так обучают и у нас в России, и во многих странах Европы, Азии и Америки.

Практический смысл сольфеджио очевиден, поскольку оно прививает слуховые навыки, необходимые для любой музыкальной деятельности. Но у этого учебного предмета есть и другая функция – социокультурная. Музыкальный язык всегда является отражением культуры эпохи, нации или отдельного индивида. Обучая слуховому восприятию и пониманию музыкального языка, сольфеджио, таким образом, помогает сформировать в сознании определенные слуховые эталоны – мировоззренческие и структурные гештальты, что способствует межкультурному общению.

К структурным гештальтам можно отнести восприятие лада, музыкальной формы, определенного склада (монодия, полифония, гомофонно-гармонический склад), историко-культурного или индивидуального стиля, жанра – всего того, что обычно служит предметом анализа. Мировоззренческие гештальты – это закрепившиеся фоновые знания о мире и о музыкальной культуре, в частности.

Социолингвистический словарь определяет фоновые знания как «обобщенное знание участниками коммуникативного акта реалий материальной жизни... необходимое для адекватной и полной интерпретации порождений и высказываний» [1, с. 234]. Таким образом, фоновые знания являются своеобразным ключом к пониманию всего того, что мы видим, читаем или воспринимаем на слух.

Музыкальное искусство является также одним из видов коммуникации. Это универсальное средство межкультурного общения, не требующее перевода. Музыкальными фоновыми знаниями можно считать не только собственно профессиональные и национально-специфические знания, но и те универсальные знания, которые присущи всем людям в тождественных культурах.

С исторической точки зрения процесс развития музыкального искусства представляет собой последовательную смену

художественных стилей. Средневековье, Возрождение, Барокко, Классицизм, Романтизм, Модернизм, Постмодернизм, – в этом линейном пространстве культуры мы видим неизменные и изменяющиеся элементы музыкального языка, вызревающие в недрах старого и прорастающие в новое качество. Здесь существуют жанры, формы, направления, школы, индивидуальные композиторские почерки, – словом то, что поддается структурному анализу. В антропологической парадигме структурные элементы музыкального языка выступают в неразрывном единстве с его постижением, что позволяет рассматривать развитие искусства как историческую смену ментальных картин мира.

Картины мира, вырабатываемые каждым человеком и обществом в целом, изменчивы. С одной стороны, они зависят от объективно существующей фоновой информации, а с другой – организуют ее под определенным углом зрения. Процесс восприятия музыки (как и любого другого вида искусства) неосознанно связан с целым комплексом психологических и социальных установок.

Однако при всем многообразии форм, восприятие не хаотично. Оно исходит из выработанных и закрепившихся в общественном сознании определенных коммуникативных моделей. Выделим три основные:

**Деятельностная модель** действует по схеме «восприятие – память – осмысление» и основана на восприятии музыки как речи в момент её становления и развертывания. Первым, кто обратился к этой стороне музыкального искусства, был А. Ф. Лосев. В своих ранних работах 1920-х годов он определял специфический смысл («эйдос») музыки с помощью философских категорий единичности, подвижного покоя, самотождественного развития и становления. Главным специфическим свойством музыки является, по мнению А. Ф. Лосева, процессуальность, протекание во времени. Отсюда ученый делает очень важный вывод: человек испытывает внутренний трепет при слушании музыки потому, что он переживает одновременно возникновение и исчезновение образа, то есть проследивает его происхождение [2].

Деятельностная парадигма получила свое обоснование и развитие спустя полвека – в трудах известного отечественного психолога А.Н. Леонтьева, создателя теории деятельности как основы психологии поведения человека [3]. Важнейшая особенность этой концепции состоит в том, что в ней структура деятельности и структура сознания связаны друг с другом в рамках одной целостной системы. Действие внутренне связано с личностным смыслом, человеческое сознание, существенно участвует в движении деятельности.

Исследуя данную проблему в отношении психологии музыканта-исполнителя, Л.Н. Логинова выделяет три последовательно сменяющиеся фазы слуховой деятельности: настройка слуха; установление и стабилизация строя; смена и угасание настройки [4].

Коммуникативная модель восприятия действует по схеме «исполнитель – пространство-время – слушатель». Коммуникативный подход к музыке предполагает неразрывную взаимосвязь музыки и ее восприятия. У истоков этой парадигмы стоят ранние труды Б. В. Асафьева, появившиеся еще в 1920-е годы. Это направление было затем подхвачено в исследованиях Е.В. Назайкинско и В.В. Медушевского [5; 6].

Композиторы XX века очень тонко почувствовали необходимость подключения к музыке воздействия «внемusыкальных» моментов. Дж. Кейдж, например, провозглашал идею максимального расширения музыкального искусства путем использования любых объектов звучащей реальности. А.М. Волконский, Э.В. Денисов, А.Г. Шнитке, С.А. Губайдулина и др. известные композиторы реализовали скрытый смысл музыки через литературные разъяснения и различные поведенческие акции на сцене. В каждом конкретном случае музыкальная коммуникация уникальна и актуальна только в момент восприятия – «здесь и сейчас». Она есть результат встречной активности исполнителя и слушателя, нарастающих свои чувства, мысли и ощущения в унисон.

Художественно-эстетическую модель восприятия можно определить, как «погружение в музыку – эмпатия (вчувствование) – творение новой художественной реальности. Художественно-эстетическая сторона музыкального искусства широко разработана в музыковедении, любой анализ музыкального произведения, так или иначе, исходит из его художественной ценности. Однако предлагаемая нами модель иная, поскольку на первый план выходит восприятие слушателя, его активное участие в воссоздании композиторского замысла. Долгое время господствовал взгляд на искусство как отражение мира. Сегодня пришло понимание, что это процесс обратимый, и музыка сама творит новый мир.

Теоретическое осмысление вопросов когнитивного восприятия помогает точнее определить цели и задачи современного сольфеджио, увязав их с такой актуальной и важной задачей, как сохранение фоновой информации культуры.

Одним из путей в этом направлении является создание пособий на материале народной музыки. Еще в 1960-е годы появились три выпуска одногласного сольфеджио на материале мелодий народов СССР (составитель В.В. Хвостенко), послужившие в дальнейшем толчком для развития нового курса – этносольфеджио.

Тенденции глобализации культуры и науки в XXI веке усилились. Но, войдя в общее образовательное пространство, учителя музыки столкнулись с необходимостью сохранения национальной идентичности. Задача переориентирования сольфеджио встала особенно остро. Образовавшуюся лакуну заполнили многочисленные сборники для слухового освоения национальной музыки. Среди сравнительно недавних можно выделить сборник М.А. Лобанова на материале традиционной песни русской деревни [7]; хрестоматию Г.Т. Альпеисовой, разработанной в Казахстане систематический курс этносольфеджио [8]; израильский учебник по развитию музыкального слуха Е. Иоффе [9] и фундаментальное китайское издание под руководством крупнейшего сольфеджиста страны Чжао Ишаня [10].

Преподавание сольфеджио в Китае является ярким примером быстрого и эффективного развития сильной собственной школы, построенной на применении лучших европейских (в первую очередь, российских и французских) и американских методик при опоре на богатейшее музыкальное наследие. В Китае 56 национальностей, из них 92 % составляют ханьцы, а остальные относятся к т. н. национальным меньшинствам. Сохранение фоновой информации культуры провозглашено в стране государственной задачей, а сольфеджио является краеугольным камнем ее решения и базовой составляющей всей системы музыкального образования [11].

#### Библиографический список

1. *Словарь социолингвистических терминов*. Ответственный редактор В.Ю. Михальченко. Москва: Институт языковедения РАН, 2006.
2. Лосев А.Ф. *Музыка как предмет логики*. Москва: Академический проект, 2012.
3. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Политиздат, 1975.
4. Логинова Л. Н. *О слуховой деятельности музыканта-исполнителя. Теоретические проблемы*. Москва: Московская государственная консерватория, 1998.
5. Назайкинский Е.В. *О психологии музыкального восприятия*. Москва: Музыка, 1972.
6. Медушевский В.В. *О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки*. Москва: Музыка, 1976.
7. Лобанов М.А. *Этносольфеджио. На материале традиционной песни русской деревни*: уч. пос. для старших классов детских музыкальных школ и средних специальных учебных заведений. Санкт-Петербург: Композитор, 2007.
8. Альпеисова Г.Т. *Этносольфеджио*. Астана: КазНам, 2008.
9. Иоффе Е. *Развитие музыкального слуха. Звук, ритм и музыкальная память*. Тель-Авив, 2010.
10. *Полный учебный курс сольфеджио (начальный, средний и высший уровни)* / сост. Чжао Ишань и др. Пекин: Центральная консерватория, 2007. (На кит. яз.)
11. Ли Лина. О преподавании сольфеджио в КНР. *Современное музыкальное образование – 2014*: материалы XIII Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2014: 193 – 195.

#### References

1. *Slovar' sociolinguisticheskikh terminov*. Otvetstvennyj redaktor V.Yu. Mihal'chenko. Moskva: Institut yazykoznaniya RAN, 2006.
2. Losev A.F. *Muzika kak predmet logiki*. Moskva: Akademicheskij proekt, 2012.
3. Leont'ev A.N. *Deyatelnost'. Soznanie. Lichnost'*. Moskva: Politizdat, 1975.
4. Loginova L. N. *O slukhovoj deyatelnosti muzykanta-ispolnitelya. Teoreticheskie problemy*. Moskva: Moskovskaya gosudarstvennaya konservatoriya, 1998.
5. Nazajkinskij E.V. *O psihologii muzykal'nogo vospriyatiya*. Moskva: Muzyka, 1972.
6. Medushevskij V.V. *O zakonornostyah i sredstvakh hudozhestvennogo vozdejstviya muzyki*. Moskva: Muzyka, 1976.
7. Lobanov M.A. *Etnosol'fedzhio. Na materiale tradicionnoj pesni russkoj derevni*: uch. pos. dlya starshih klassov detskih muzykal'nyh shkol i srednih special'nyh uchebnyh zavedenij. Sankt-Peterburg: Kompozitor, 2007.
8. Al'peisova G.T. *Etnosol'fedzhio*. Astana: KazNam, 2008.
9. Ioffe E. *Razvitie muzykal'nogo sluha. Zvuk, ritm i muzykal'naya pamyat'*. Tel'-Aviv, 2010.
10. *Polnyj uchebnyj kurs sol'fedzhio (nachal'nyj, srednij i vysshij uroven') / sost. Chzhao Ishan' i dr. Pekin: Central'naya konservatoriya, 2007. (Na kit. yaz.)*
11. Li Lina. O prepodavanii sol'fedzhio v KNR. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2014*: materialy XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Pod obshej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena, 2014: 193 – 195.

Статья поступила в редакцию 12.10.17

УДК 37.014.5

**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

**Plotnikov K.Yu.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Music Teacher, Irkutsk Municipal Autonomous Educational Institution Center of Education (Secondary School) No. 47 (Irkutsk Russia), E-mail: zvukimus@mail.ru

**A MODEL OF THE INTEGRATED SYSTEM OF MUSICAL EDUCATION FOR THE PURPOSE OF BROADCASTING TRADITIONAL CULTURE IN AN ORGANIC COMBINATION WITH HIGHLY ARTISTIC SAMPLES OF MODERN MUSIC IN CONDITIONS OF FUNCTIONING OF THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT.** The Russian world, the traditional values of society are experiencing a moment of escalating opposition to destructive influences and trends, destructively acting on a particular person, on the state itself. Musical education, based on the best traditions of Russian multinational culture and on highly artistic samples of contemporary music, is offered as one of the ways to solve such problems. The represented model of such an education system is characterized as complex, as it is realized in the directions: basic (and initial) and additional, inclusive, professional pedagogical, professional musical, continuous education. In the basis of the mechanism for implementing the educational process in the conditions of the digital educational environment, the authors see the creative potential that the person is able to disclose, on the one hand, using the possibilities of ICT and MCT (*Music Computer Technologies*) competently, on the other hand, neutralizing the educational risks of spontaneous consumption of products these technologies.

**Key words:** general basic and additional education, inclusive and continuing education, professional teacher education, Music Computer Technologies (MCT), musical art creativity, Russian multinational culture, geopolitical challenges, digital educational environment, educational risks and potential.

**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

**К.Ю. Плотников**, канд. пед. наук, учитель музыки Центра образования № 47 Иркутска, г. Иркутск,

E-mail: zvukimus@mail.ru

## МОДЕЛЬ КОМПЛЕКСНОЙ СИСТЕМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, НАЦЕЛЕННОЙ НА ТРАНСЛЯЦИЮ ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ В ОРГАНИЧНОМ СОЧЕТАНИИ С ВЫСОКОХУДОЖЕСТВЕННЫМИ ОБРАЗЦАМИ СОВРЕМЕННОЙ МУЗЫКИ В УСЛОВИЯХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Русский мир, традиционные ценности общества переживают момент обостряющегося противостояния деструктивным влияниям и тенденциям, разрушительно действующим на отдельную личность, на саму государственность. Один из путей решения этих проблем авторы видят в музыкальном образовании, опирающемся на лучшие традиции русской многонациональной культуры и на высокохудожественные образцы современной музыки. Представляемая модель такой системы характеризуется как комплексная, поскольку реализуема в направлениях образования общего основного (и начального) и дополнительного, инклюзивного, профессионального педагогического, профессионального музыкального, непрерывного. В основании механизма реализации образовательного процесса в условиях цифровой образовательной среды рассматривается творческий потенциал, который способен раскрыть в себе человек, с одной стороны, грамотно используя возможности ИКТ и музыкально-компьютерных технологий (МКТ), с другой стороны, нейтрализуя образовательные риски стихийного потребления продуктов этих технологий.

**Ключевые слова:** общее основное и дополнительное образование, инклюзивное и непрерывное образование, профессиональное педагогическое образование, музыкально-компьютерные технологии (МКТ), музыкальное искусство, музыкальное творчество, русская многонациональная культура, геополитические вызовы, цифровая образовательная среда, образовательные риски и потенциал.

Общество, человек, сам институт государства, испытывая на себе воздействия процессов глобализации, тотальной информатизации, цифровизации всех сфер (включая образование и культуру, в т. ч. – музыкальную), столкнулись с рядом вызовов системного характера. Так, с одной стороны, традиционные базовые ценности общества (как в России, так и в других странах, независимо от их географического расположения), как никогда, явно переживают момент обостряющегося противостояния тем деструктивным влияниям и тенденциям, которые, используя каналы отдельных СМИ, сеть Интернет, разрушительно действуют не только на отдельную личность, но и на саму государственность, общественные устои. С другой стороны, специалисты предупреждают о необходимости и необратимости скорейшей перестройки самой структуры функционирования сферы образования, что обусловлено её кардинальными, связанными с появлением и распространением ИКТ, изменениями (к примеру, [1] и др.).

Музыка всегда была и остаётся тем средством, через которое транслируются идеи, человеческие идеалы, она заключает в себе источник катарсического очищения, творческого вдохновения, самореализации, причём, отдельно заметим, реализуемых не только через собственно музыкальное искусство и творчество, но также – и через танец, театральную драму, поэтическое слово, статическое (фото, рисунок и т. д.), динамическое иллюстрирование (видеоряд) и пр. (к примеру, [2; 3] и др.)

Происходящее в последние десятилетия в России, в странах постсоветского пространства, в Европе, на Ближнем Востоке (события «арабской весны», подготовка и реализация сценариев «оранжевых революций» и пр.), с одной стороны, – показали важность, а с другой стороны, – обнажили уязвимость таких основополагающих составляющих личностного становления и жиз-

неспособности человеческого общества, какими являются мораль, духовные ценности. Использование в деструктивных целях достижений ИКТ, манипулирование, размывание и подмена истинного ложным приводят общество и государство к катастрофе; к этому стоит добавить и такие факторы социальной нестабильности, как всё большее расслоение общества по имущественному положению, обнищание значительной части населения и др.

Таким образом, потребность в реализации предлагаемого нами комплексного подхода к решению проблем (в т. ч. – в контексте заявленных ранее приоритетов и позиций – [4; 5; 6], исходя из необходимости, с одной стороны, изучения и использования образовательного потенциала музыки и музыкально-компьютерных технологий (далее – МКТ), а, с другой стороны, изучения и купирования явных и скрытых рисков стихийного их потребления), связана не только с отсутствием зарубежных и отечественных аналогов таких решений, она особо актуальна:

а) в условиях ужесточения геополитического противостояния России (и ряда других стран) агрессивной пропаганде, экономическим санкциям (и даже – военным угрозам и пр.), что стало наиболее явным в последнее время (после объявления нашим государством и её президентом курса на отстаивание собственных национальных интересов, курса на сохранение базовых семейных, общественных, культурных ценностей); отдельно заметим, что в такой обстановке реализация предлагаемой модели может оказаться не просто актуальной, но и одним из решающих факторов сохранения нашего государства;

б) связи с возможностями частичного преодоления диспропорции социально-экономического развития территорий страны (к примеру, см. «Стратегию научно-технологического развития РФ на долгосрочный период»: п. 15-ж) и отсутствия возможности при традиционном музыкальном образовании предоставить

равные условия для людей, проживающих и в периферии, и в крупных городах;

в) в момент кардинального перехода (что, по мнению специалистов, займёт от 5-ти до 15-ти лет) образовательной сферы к функционированию в условиях цифрового образовательного пространства (цифровой образовательной среды – ЦОС);

г) в возможности применить этот опыт и к другим национальным системам образования, противостоящим негативным сторонам глобализации и информатизации.

При этом, не смотря на очевидную актуальность, проблема изучения вопроса взаимосвязи образовательного потенциала и образовательного риска МКТ и музыки [7] в контексте разработки системы музыкального образования именно в комплексе мер, включающем использование: а) отечественного софта, б) лучших образцов национальной культуры, – до сих пор не поднималась на повестку дня, следовательно, не решалась – ни в РФ, ни за её пределами.

Между тем, с момента возникновения на рубеже XX и XXI вв. новое направление «МКТ» (за рубежом номинируемые буквально как «музыкальные технологии» или «музыка с технологиями») в музыкальном творчестве и музыкальной педагогике постепенно оформилось как новая междисциплинарная сфера профессиональной деятельности, связанная с созданием и применением специализированных музыкальных программно-аппаратных средств, требующая знаний и умений, с одной стороны, в собственно музыкальной сфере, с другой, – в области информатики, культурологии и пр. (к примеру, [8; 9] и др.).

Появившаяся с созданием в РГПУ им. А. И. Герцена Учебно-Методической Лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» (далее – УМЛ «МКТ») возможность объединить усилия, опыт соискателей и аспирантов И. Б. Горбуновой (создателя и руководителя УМЛ «МКТ») позволили, с одной стороны, разрабатывать различные направления (образование общее, инклюзивное, профессиональное педагогическое и др.; педагогика, психология, информатика, культурология и др.; к примеру [10; 11; 12] и др.), с другой стороны, строить и реализовывать дальнейшие планы. Ведущийся (учёными, являющимися и педагогами-практиками) на протяжении, как минимум, 2-х с лишним последних десятилетий, постоянный мониторинг сферы применения МКТ как в России, так и за её пределами, широкие научные контакты с зарубежными учёными и практиками, позволяют констатировать:

- элементы МКТ преподаются во многих учебных заведениях Мира, среди которых: Институт исследований и координации акустики и музыки (IRCAM) при Центре имени Ж. Помпиду (Франция / Париж); CEMAMu (Centre d'Etudes Mathématiques et Automatique Musicales; Франция / Париж), образованный Я. Ксенакисом; Центр компьютерных исследований музыки и акустики (CCRMA) Стенфордского университета (США / Стенфорд); Центр музыкального эксперимента Калифорнийского университета (США / Сан-Диего); Научно-учебный центр МКТ (до 2006 г. – Вычислительный центр; в настоящее время – Научно-творческий центр электроакустической музыки) Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского; РФ / Москва) и др.;

- элементы музыкального программирования преподаются музыкантам в Великобритании (University of Hertfordshire, The University of Salford, Access to Music Ltd., Bedford College), в Германии (Institut für Musik und Akustik / Zentrum für Kunst und Medientechnologie); в США (филиалы University of California, Stanford University, New York University, Full Sail University; в Санкт-Петербургском Гуманитарном университете профсоюзов (РФ / Санкт-Петербург).

Отмечая успехи наших коллег (в России и за рубежом) в разработке методики работы с новыми версиями программно-аппаратной базы МКТ (что, к примеру, позволяет делать аранжировки электронной музыки; приобретать, начиная с дошкольного возраста, детей к музыке через разнообразные игры с использованием музыкального материала в оболочке смартфона и т. п.), связи с этим призываем обратить внимание на то, что подобный эмпирический подход не устраняет явные и скрытые риски применения МКТ (визуальный ряд, текстовый ряд, явный перекосяк в сторону звучания низкопробной поп-музыки в ущерб фольклору и классике и пр.). Следовательно, требуется специальный поиск решения проблемы взаимосвязи образовательных рисков и потенциала музыки в условиях развития средств ИКТ (к примеру, через подходы, предлагаемые нами в рамках представляемой модели).

Увы, как было отмечено выше, до сих пор не выявлено прецедентов постановки и решения указанной проблемы именно в комплексе взаимосвязанных факторов и явлений. Так, в странах

Запада (Европы, США и др.) и в ряде стран Дальнего Востока (Япония, Китай, Южная Корея) учёные и методисты развивают три направления музыкального образования (отметим: понимаемого зарубежными учёными сугубо как обучение, не вмещающая себя воспитательную функцию) на основе инструментария МКТ:

- 1) музыкальное обучение, не отличное от обучения игре на механических музыкальных инструментах, когда электронный инструмент трактуется как заменитель традиционного в некоторыми расширенными тембровыми возможностями;

- 2) музыкальная деятельность школьников, ограничивающаяся составлением композиций из готовых или самостоятельно создаваемых фактурных (мелодических, гармонических) шаблонов;

- 3) экспериментальная электроакустическая музыка как направление музыкального творчества учащихся.

При этом за пределами внимания остаются: специфичность МКТ как инструментария музыкального творчества учащихся; воспитательное воздействие той музыки, которая является их материалом и (или) продуктом. Так, даже сами названия западных методик свидетельствуют об этом: «Преподавание с помощью компьютера» (Computer aided instruction – CAI), не отвечая на вопрос «Преподавание чего?»; «Учение с помощью компьютера» (Computer aided learning – CAL), не давая ответ на вопрос «Учение чему?»; см., к примеру, [13; 14] и др.).

В УМЛ «МКТ» создана концепция музыкально-компьютерного образования, опирающаяся на лучшие традиции отечественного классического музыкального образования, инновационный зарубежный опыт по использованию в образовательных целях обучающих компьютерных игр, облачных технологий и др.; такой подход применим по отношению как к собственно музыкальному, так и к информационно-технологическому образованию, но также затрагивает и социальные аспекты процесса информатизации художественного образования, в целом. Если успехи зарубежных специалистов практически исключительно связаны с созданием программно-аппаратной части МКТ (программы-приложения для компьютера, позже – версии для смартфона; расширение банка семплов, улучшение качества их звучания и пр.), то наша команда за это время успешно разрабатывала и внедряла в образовательный процесс научно-методическую базу использования МКТ в образовательных целях (к примеру, [15–21] и др.). Таким образом, можно признать, что именно имеющимся у коллектива научным заданием и представлены исследования, касающиеся использования МКТ в истинных образовательных интересах личности, на общее благо общества и государства.

Опираясь на лучшие традиции русской культуры и на тот позитивный потенциал, что способен раскрыть в себе человек, грамотно использующий возможности ИКТ и МКТ; вновь отмечаем возможности реализации их не только через музыку, но – и через косвенно и напрямую связанные с нею области культуры), мы представляем модель действительно современного музыкального образования, реализуемого в условиях ЦОС.

Научная новизна и перспективы, а, главное, – общественная значимость – того, что предусматривает реализация модели, состоит в следующем:

- 1) традиционные ценности многонациональной культуры России, заключённые в лучших образцах фольклора, классики и популярной музыки, транслируемые с помощью МКТ, станут доступны нашему соотечественнику уже сейчас, создавая тот базис духовности отдельного человека и всего общества, без которого не обойтись во время кардинальной смены ЦОС, что вызвано развитием и широкомасштабным распространением средств ИКТ;

- 2) возможность реализации данного замысла как в общем основном и дополнительном (для детей и подростков и – далее), так и в инклюзивном, а также – в специальном профессиональном педагогическом, в профессиональном музыкальном и в непрерывном образовании;

- 3) апробация через наиболее полный технологический цикл инновации в сфере образовании, включая: а) разработку научной теории сразу в нескольких сферах, обуславливающих формирование идеологии, культуры, – в педагогике, в культурологии, в ИКТ, в психологии; б) разработку и первичное внедрение методических комплексов нового поколения, учитывающих специфику цифровой эпохи и лучшие традиции отечественной культуры; в) распространение опыта, используя базу УМЛ «МКТ»: подготовка специалистов, проведение международных научно-практических конференций, профильных творческих конкурсов для детей и взрослых и пр.;

4) но, отчасти возвращаясь к отмеченному в п. 1, самое важное – все эти частные цели и задачи продиктованы необходимостью обязательного достижения генеральной цели – «Предложить нашим соотечественникам, независимо от их достатка и места проживания, такое музыкальное образование, которое позволит им в творчестве самореализации своей личности через использование МКТ сохранить традиционные ценности нашего общества, что, в итоге, – послужит и укреплению российской государственности».

Пути достижения указанных целей лежат сразу в трёх плоскостях:

а) разработка российского варианта применения МКТ в общем основном и дополнительном, в инклюзивном, в профессиональном педагогическом, в профессиональном музыкальном, в непрерывном образовании;

б) подготовка отечественной версии программно-аппаратной базы МКТ;

в) апробация и внедрение методического и дидактического (как для самих обучающихся, так и для их родителей и педагогов) обеспечения этого образовательного проекта.

При всей междисциплинарности характера феномена МКТ (1), при том, что поднимаемая проблема – комплексное взаимосвязанное изучение образовательных рисков и потенциала применения музыки и МКТ, включая нахождение наиболее конструктивных решений для их использования на разных уровнях и направлениях образования – имеет последствия культурологического, социологического и др. планов (2), безусловно, основной механизм для её разрешения лежит в плоскости педагогических усилий.

Таким образом, представляемая трёхкомпонентная модель комплексного подхода решения указанной проблемы включает:

1) Два основных блока:

- программно-аппаратная часть современного музыкального образования, ориентированная на использование отечественного софта;

- содержание современного музыкального образования, выстраиваемого на лучших традициях русской культуры и на творчестве, использующем возможности ИКТ (МКТ);

2) Создание ряда организационно-методических модулей для современного музыкального образования с использованием МКТ, направленных на их реализацию в разных его условиях:

- в общем основном и дополнительном (разработка УМК для использования МКТ в начальной, основной и полной средней школе; составление хрестоматии для общеобразовательной школы, а также – для системы дополнительного образования детей и подростков, подготовка методических рекомендаций по работе ученика и учителя с такой хрестоматией);

- в инклюзивном (разработка и апробация голосового интерфейса аудиоредактора для незрячих с дальнейшей разработкой методики его освоения и др.);

- в профессиональном музыкальном (формирование первоначальной базы сэмплов образцов фольклора России как средства расширения палитры звучания музыки, с расширением – в дальнейшем);

- в педагогическом образовании (проработка методики подготовки специалиста, обучающего музыке с использованием МКТ / для разных ступеней и различных направлений образования);

3) Экспериментальное внедрение и необходимая корректировка результатов, полученных на 1-м и 2-м этапах; обмен опытом и творческими результатами (в том числе, – творческими результатами воспитанников) при очном / заочном участии (режим онлайн / офлайн) на научно-практических конференциях, конкурсах и пр.

Именно:

- принятие в своё основание целеполагания (творческие замыслы, психологические мотивы, психофизические особенности, личностные предпочтения и др.) конкретного ученика (ребёнка, подростка, взрослого);

- разработка методически грамотного, соответствующего условиям функционирования в ЦОС, педагогического сопровождения,

- подготовка и использование условий педагогически организованной ЦОС, в т. ч. – формирование её наполнения конструктивными образовательными ресурсами – учебно-методическими комплексами, учебными курсами, хрестоматиями с определённым репертуаром и пр., в итоге, позволит нашему соотечественнику, независимо от его имущественного положения и от места

проживания, использовать музыку в интересах собственного личностного конструктивного развития (следовательно, – и на пользу обществу и российскому государству), осваивая образовательный потенциал музыки (как культуры, языка, творчества и коммуникации), противостояя рискам стихийного применения МКТ и др.

В завершении представления модели, укажем на ряд оснований, позволяющих быть уверенным в возможности её реализации:

а) системный подход, при котором рассмотрению подлежат:

- все стороны явления (как образовательные риски связанного с музыкой контента, так и образовательный потенциал музыки и МКТ), изучаемого согласно разработанной трёхкомпонентной модели;

- не одиночные факторы, проявляющиеся на различных уровнях метасистемы {Человек + Культура + Общество}, а их сочетание, к примеру, среди наиболее весомых образовательных рисков: и вызванные увеличением объёма информации, перегрузки и обучающегося (воспитуемого), и обучающего (учителя, воспитателя, родителя), и стихийный, а в отдельных сегментах – целенаправленно деструктивный характер формирования контента Мировой паутины, сочетающийся с аналогичными тенденциями воздействия на нашего современника и со стороны масс-медиа (распространение идей экстремизма, обман, развращение, психологическая манипуляция, развитие негативных сторон индивидуализма, потеря национального самосознания и культурной идентичности, всё большая подмена детского сектора культуры сектором взрослым и пр.), и так называемый «человеческий» фактор – неготовность (иногда – нежелание или отсутствие организационных возможностей, соответствующей подготовки и пр.) взрослых (учителей, родителей) к осуществлению помощи, связанной с правильной ориентацией ребёнка (подростка, молодого человека) в информационном пространстве, с формированием у него необходимых компетенций, определённого уровня культуры и самосознания;

б) методологически обоснованные методы, среди которых: анализ музыкально-исторических источников, научно-методической и педагогической (в т. ч. – философской, эстетической, музыковедческой, психоакустической, психологической) литературы по тематике научного исследования; моделирование путей и средств формирования высокотехнологичной информационной музыкально-образовательной творческой среды, учитывая возможности МКТ и е-музыки (цифровой музыки) в целях, с одной стороны, реализации их потенциала, с другой стороны, устранения рисков в рамках системы современного музыкального образования на различных его ступенях и направлениях; проведение педагогического эксперимента: интервьюирование, анкетирование, наблюдение за деятельностью участников экспериментального исследования – освоение музыкально-выразительных возможностей компьютерного инструментария в процессе творческой практики; интроспективный анализ различных форм музыкально-творческой деятельности: сочинения, исполнения, импровизации, подбора по слуху, чтения с листа, звукорежиссуры и т. д.; педагогическое наблюдение и анализ музыкально-творческих работ учащихся и учителей; анализ и обобщение собранных в процессе исследования материалов; разработка и формирование методического сопровождения образовательного процесса в направлении музыкального образования с использованием МКТ (включая его дистанционные формы), в т. ч. – разработка и формирование научно-методического сопровождения учебного процесса на базе МКТ (включая курсы повышения педагогического мастерства, курсы профессиональной переподготовки); обобщение передового музыкально-педагогического отечественного и зарубежного опыта (включая метод написания научно-аналитических обзоров, перевод зарубежной литературы по данному направлению); создание каталога основной и дополнительной литературы в данной области исследования;

в) сочетание теоретического и практического метода поиска решений обозначенной проблемы, что реализуется, благодаря наличию сформировавшейся группы, в которую входят учёные (и опытные, и молодые), реально участвующие в педагогическом процессе (занятия со студентами, уроки в школе и организация досуга детей, подростков и молодёжи, курсы для инвалидов по зрению и пр.);

г) тот комплекс мер, что предусмотрен в плане реализации данного проекта при апробации результатов научного поиска в секторе реального образования (общего основного и дополни-

тельного, инклюзивного, непрерывного и др.) – как на базе УМЛ «МКТ», так и в тех образовательных организациях, в которых осуществляют деятельность отдельные участники, задействованные в реализации представленной модели комплексной си-

стемы музыкального образования, нацеленной на трансляцию традиционной культуры в органичном сочетании с высокохудожественными образцами современной музыки в условиях функционирования ЦОС.

#### Библиографический список

1. Ашилова М.С., Наливайко Н.В. Глобализация образования и глобальные вызовы современности. *Философия образования*. 2015; 1 (58): 26 – 37.
2. Щербаклова А.И. *Музыка и человек в создании пространства культуры: монография*. РГСУ. Москва, 2011.
3. Кузьмин М.Ю., Плотников К.Ю. Развитие жизнестойкости у подростков, занятых певческой деятельностью. *Проблемы социально-экономического развития Сибири*. 2017; 2 (28): 145 – 149.
4. 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.
5. Горбунова И.Б., Плотников К. Ю. Инновационный проект «Музыкально-компьютерные технологии». *Сибирский учитель*. 2016; 3 (106): 74 – 77.
6. Плотников К.Ю. К проблеме цивилизационного выбора в образовательном поле России (через образовательную область «Искусство: музыка»). *Вестник Института мировых цивилизаций*. 2016; 12: 153–159.
7. Плотников К.Ю. Е-музыка как педагогический феномен. *Вестник КазНУ. Серия Педагогическая*. 2017; v. 49 (n. 3): 88 – 94.
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., Романенко Л.Ю. Феномен музыкально-компьютерных технологий в современной культурологической и социогуманитарной теории и практике. *Казанский педагогический журнал*. 2015; 5-2 (112): 388 – 395.
10. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в перспективе Digital Humanities. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 3: 44 – 47.
11. Плотников К.Ю. К проблеме оцифрованной музыки (e-music) в школе: «pro» et «contra». *Вестник ВлГУ им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки*. 2017; 28 (47): 67 – 76.
12. *Музыкально-компьютерные технологии. Вып. II: Проблемы музыкального образования, воспитания с применением электронного музыкального инструментария: сборник статей*. Сост. И.Б. Горбунова, Е.Н. Бажукова. СПб.: Изд-во РГПУ, 2017.
13. Stacey P. The Pedagogy of MOOCs, 2013. *Caŭm «Edtechfrontier»*. Available at: <http://edtechfrontier.com/2013/05/11/the-pedagogy-of-moocs/>
14. Burt J. Cisco says mobile traffic will grow eightfold by 2020. *EWeek*. 2016: February 3. Available at: <http://www.eweek.com/networking/cisco-says-mobile-traffic-will-grow-8-fold-by-2020.html>
15. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии: лаборатория. *Медиамузыка*. 2012; 1: 5. Available at: [http://mediamusic-journal.com/issues/1\\_5.html](http://mediamusic-journal.com/issues/1_5.html)
16. Горбунова И. Б. Музыкально-компьютерные технологии и аудиовизуальный синтез: актуальное значение и перспективы развития. *Теория и практика общественного развития*. 2014; 19: 162 – 168.
17. Горбунова И.Б., Гончарова М.С. Планшетные (мобильные) технологии в профессиональном музыкальном образовании. *Медиамузыка*. 2016; 6: 3. Available at: [http://mediamusic-journal.com/library/MM2016\\_3.pdf](http://mediamusic-journal.com/library/MM2016_3.pdf)
18. Горбунова И.Б. Компьютерные науки и музыкально-компьютерные технологии в образовании. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 428 – 432.
19. Плотников К.Ю. Место е-музыки в музыкально-оздоровительной среде детского оздоровительного лагеря. *Педагогический имидж*. 2017; 1 (34): 70 – 77.
20. Захаров В.В. Разработка среды невидимого доступа на основе МКТ для инклюзивного музыкального образования. *Современное музыкальное образование – 2015: материалы XIV Международной научно-практической конференции*. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена. 2016: 318 – 321.
21. Говорова А.А., Воронов А.М. Музыкально-компьютерные технологии в инклюзивном образовании людей с ограниченными возможностями здоровья по зрению: анализ существующих проблем и перспектив применения. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; Т. 63; № 2: 210 – 212.

#### References

1. Ashilova M.S., Nalivajko N.V. Globalizaciya obrazovaniya i global'nye vyzovy sovremennosti. *Filosofiya obrazovaniya*. 2015; 1 (58): 26 – 37.
2. Scherbakova A.I. *Muzyka i chelovek v sozidanii prostranstva kul'tury: monografiya*. RGSU. Moskva, 2011.
3. Kuz'min M.Yu., Plotnikov K.Yu. Razvitiye zhiznестojkosti u podrostkov, zanyatyh pevcheskoj deyatel'nost'yu. *Problemy social'no-ekonomicheskogo razvitiya Sibiri*. 2017; 2 (28): 145 – 149.
4. Gorbunova I. B., Zaliwadnyj M. S., Hajner E. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak informacionno-translyacionnaya sistema v shkole cifrovogo veka. *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Novye gumanitarnye issledovaniya*. 2014; 4 (39): 99 – 103.
5. Gorbunova I.B., Plotnikov K. Yu. Innovacionnyj proekt «Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii». *Sibirskij uchitel'*. 2016; 3 (106): 74 – 77.
6. Plotnikov K.Yu. K probleme civilizacionnogo vybora v obrazovatel'nom pole Rossii (cherez obrazovatel'nyu oblast' «Iskusstvo: muzyka»). *Vestnik Instituta mirovyh civilizacij*. 2016; 12: 153-159.
7. Plotnikov K.Yu. E-muzyka kak pedagogicheskij fenomen. *Vestnik KazNU. Seriya Pedagogicheskaya*. 2017; v. 49 (n. 3): 88 – 94.
8. 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.
9. Gorbunova I.B., Romanenko L.Yu. Fenomen muzykal'no-komp'yuternyh tehnologii v sovremennoj kul'turologicheskoy i sociogumanitarnoj teorii i praktike. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2015; 5-2 (112): 388 – 395.
10. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v perspektive Digital Humanities. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 3: 44 – 47.
11. Plotnikov K.Yu. K probleme ocifrovannoj muzyki (e-music) v shkole: «pro» et «contra». *Vestnik VIGU im. A. G. i N. G. Stoletovyh. Seriya: Pedagogicheskie i psihologicheskie nauki*. 2017; 28 (47): 67 – 76.
12. *Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. Vyp. II: Problemy muzykal'nogo obrazovaniya, vospitaniya s primeneniem `elektronnogo muzykal'nogo instrumentariya: sbornik statej*. Sost. I.B. Gorbunova, E.N. Bazhukova. SPb.: Izd-vo RGPU, 2017.
13. Stacey P. The Pedagogy of MOOCs, 2013. *Sajt «Edtechfrontier»*. Available at: <http://edtechfrontier.com/2013/05/11/the-pedagogy-of-moocs/>
14. Burt J. Cisco says mobile traffic will grow eightfold by 2020. *EWeek*. 2016: February 3. Available at: <http://www.eweek.com/networking/cisco-says-mobile-traffic-will-grow-8-fold-by-2020.html>
15. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii: laboratoriya. *Mediamuzyka*. 2012; 1: 5. Available at: [http://mediamusic-journal.com/issues/1\\_5.html](http://mediamusic-journal.com/issues/1_5.html)
16. 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.
17. Gorbunova I.B., Goncharova M.S. Planshetnye (mobil'nye) tehnologii v professional'nom muzykal'nom obrazovanii. *Mediamuzyka*. 2016; 6: 3. Available at: [http://mediamusic-journal.com/library/MM2016\\_3.pdf](http://mediamusic-journal.com/library/MM2016_3.pdf)
18. Gorbunova I.B. Komp'yuternye nauki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 12: 428 – 432.
19. Plotnikov K.Yu. Mesto e-muzyki v muzykal'no-ozdorovitel'noj srede detskogo ozdorovitel'nogo lagerya. *Pedagogicheskij imidzh*. 2017; 1 (34): 70 – 77.

20. Zaharov V.V. Razrabotka sredy nevizual'nogo dostupa na osnove MKT dlya inklyuzivnogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2015: materialy XIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pod obshej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena. 2016: 318 – 321.
21. Govorova A.A., Voronov A.M. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v inklyuzivnom obrazovanii lyudej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya po zreniyu: analiz suschestvuyuschih problem i perspektiv primeneniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; T. 63; № 2: 210 – 212.

Статья поступила в редакцию 12.10.17

УДК 37.

**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

**Pankova A.A.**, teacher, Children's Art School № 7 (Voronezh, Russia), E-mail: pankovaaa@gmail.com

**DISTANCE TECHNOLOGY IN EDUCATION: THE FORMATION OF A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR THE DEVELOPMENT OF GIFTED CHILDREN AND YOUNG TALENTED PEOPLE.** The relevance of the stated subject is due to the importance of the problematic for building models of the country's socio-cultural development; the needs of a democratic state in its interaction with social institutions – in cooperation with the scientific and pedagogical community of the country in discussing the prospects for the development, modeling, forecasting and correction of processes developing in the context of profound changes in the Russian society and culture; the need to exchange practical experience in the field of socio-cultural and legal discussion of the problem of supporting and developing the giftedness of children and talented youth, in discussing the methods, techniques and forms of this work. Theoretical discussion of the above-mentioned problem will help mutual understanding within the humanitarian and scientific pedagogical community, accelerate the process of establishing a methodology of complex socio-cultural analysis, will promote the implementation of literate policy in the field of support of talented youth, will give new impetus to the development of sociocultural and anthropo-oriented pedagogical technologies.

**Key words:** distance technology in education, digital educational environment, giftedness, talented youth, digital educational environment.

**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

**А.А. Панкова**, преп. детской школы искусств № 7, г. Воронеж, E-mail: pankovaaa@gmail.com

## ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ: ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ РАЗВИТИЯ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ И ТАЛАНТЛИВОЙ МОЛОДЁЖИ

Заявленная тема обусловлена значимостью проблематики для построения моделей социокультурного развития страны; потребностями демократического государства в его взаимодействии с социальными институтами, – в сотрудничестве с научно-педагогической общественностью страны в обсуждении перспектив развития, моделирования, прогнозирования и коррекции процессов, развивающихся в условиях глубоких изменений в российском социуме и культуре; необходимостью в обмене опытом практической политики в сфере социокультурного и правового обсуждения проблемы поддержки и развития одарённости детей и талантливой молодёжи, в обсуждении методов, приемов и форм этой работы. Теоретическое обсуждение названной проблемы поможет взаимопониманию в рамках гуманитарно-научного педагогического сообщества, ускорит процесс становления методологии комплексного социокультурного анализа, будет способствовать реализации грамотной политики в области поддержки талантливой молодёжи, придаст новый импульс развитию социокультурной и антропо-ориентированной педагогическим технологиям.

**Ключевые слова:** дистанционные технологии в образовании, цифровая образовательная среда, одарённость, талантливая молодёжь, цифровая образовательная среда.

В связи со значимостью проблематики построения моделей социокультурного развития страны, необходимостью в обмене опытом практической политики в сфере социокультурного и правового обсуждения проблемы поддержки и развития одарённости детей и талантливой молодёжи, в обсуждении методов, приемов и форм этой работы выявляется потребность в формировании образовательной среды для развития талантливой молодёжи для возможности использования ими профессиональных знаний и умений в реализации задач инновационной образовательной политики в различных профессиональных сферах. Одной из дисциплин, призванных подготовить магистрантов в данном аспекте рассматриваемой проблемы, которые обучаются по направлению «Педагогическое образование», является программа учебной дисциплины «Проектирование дополнительных образовательных программ для одарённых детей и талантливой молодёжи» по различным предметным областям и входящей в образовательный модуль «Формирования образовательной среды развития одарённых детей и талантливой молодёжи».

Предметной областью нашего рассмотрения являются «Информационные технологии в образовании». Одной из наиболее эффективных технологий для обсуждения перспектив развития, моделирования, прогнозирования и коррекции процессов, развивающихся в условиях глубоких изменений в российском социуме

и культуре, обусловленных необходимостью в обмене опытом практической политики в сфере социокультурного и правового обсуждения проблемы поддержки и развития одарённости детей и талантливой молодёжи, в обсуждении методов, приемов и форм различных видов этой работы, считаем дистанционные образовательные технологии. Дистанционные технологии являются сегодня одним из наиболее эффективных средств формирования цифровой образовательной среды, способной удовлетворить потребности одарённых детей и талантливой молодёжи в освоении дополнительных образовательных программ.

Перечень основных планируемых результатов обучения по дисциплине «Проектирование дополнительных образовательных программ для одарённых детей и талантливой молодёжи»: необходимо, чтобы магистранты *знали* основные теоретические подходы к формированию образовательной среды, необходимой для проектирования дополнительных образовательных программ для одарённых детей и талантливой молодёжи, приоритеты образовательной политики в данной сфере; *умели*: подбирать образовательные ресурсы, необходимые для формирования образовательной среды, способной удовлетворить потребности одарённых детей и талантливой молодёжи в проектировании и освоении дополнительных образовательных программ, умели педагогически грамотно организовывать деятельность по их про-

ектированию; *владели* навыками педагогического сопровождения и поддержки одарённых детей и талантливой молодёжи в решении проблем проектирования и освоения дополнительных образовательных программ, *владели* способами оценки качества дополнительных образовательных программ для одарённых детей и талантливой молодёжи (С.А. Писарева, Л.А. Цветкова, Т.Г. Галактионова и др.).

Ниже предлагаем к рассмотрению тематический план дисциплины «Проектирование дополнительных образовательных программ для одарённых детей и талантливой молодёжи» (предметная область – «Информационные технологии в образовании»).

Основной целью изучения дисциплины является знакомство обучающихся с возможностями, особенностями и основными направлениями использования дистанционных технологий (ДТ) в образовании в качестве средства обучения и управления процессом обучения, а также практическое освоение методов организации учебной деятельности учащихся образовательных учреждений на основе ДТ. Дисциплина содержит лекции и практические занятия. Практическая составляющая состоит из инвариантных и вариативных заданий. Часть из них позволяет привлечь, систематизировать и проанализировать необходимую информацию, чтобы сформировать понимание современного уровня применения дистанционных технологий в условиях функционирования высо-

котехнологичной информационной образовательной среды. Изучение курса завершается зачетом.

Для успешного изучения необходимо регулярно посещение лекций, активной работы на практических занятиях, выполнения всех учебных заданий преподавателя, выполнение теста, ознакомления с основной и дополнительной литературой, разработки электронного продукта.

В преподавании дисциплины используются дистанционные образовательные технологии. В качестве поддержки дисциплины в среде Moodle (<https://moodle.herzen.spb.ru/>) создан курс, предоставляющий все необходимые материалы для изучения лекционных тем, выполнения заданий на практических занятиях и в ходе самостоятельной работы, а также возможность посещать электронный журнал и самостоятельно отслеживать свои образовательные достижения и своевременность выполнения предложенных заданий. Также, возможно, воспользоваться дистанционной формой обращения к преподавателю в случае возникновения вопросов или найти ответы на затруднительные вопросы, используя рекомендуемые информационные источники и Интернет-ресурсы.

В процессе изучения дисциплины перед магистрантами ставится задача разработать электронный продукт (используя дистанционные технологии), целесообразность которого необходимо обосновать на основе проанализированного методического отечественного и зарубежного опыта

Содержание дисциплины с указанием разделов (тем) и часов по видам занятий:

№ п/п	Содержание дисциплины, структурированное по темам	Виды контактной работы, часы			Самостоятельная работа, часы	Всего часов
		Лекции	Практические занятия	Лабораторные занятия		
1.	<b>Дистанционные технологии как эффективное средство формирования образовательной среды, способной удовлетворить потребности одарённых детей и талантливой молодёжи в проектировании и освоении дополнительных образовательных программ.</b> Основные понятия дистанционного обучения, дистанционного образования (ДО) и дистанционных технологий (ДТ). Сущность, роль, значение и тенденции развития ДТ в общественном развитии. Использование ДТ в образовании: специфика, проблемы, риски, преимущества и ограничения. Классификации ДТ. Модели ДО. Дидактические возможности ДТ. Роль ДТ в реализации новых стандартов образования. Организация дистанционного обучения как одна из форм реализации образования: цели, принципы, особенности, требования.	1	2		10	13
2.	<b>Технические и технологические аспекты реализации информационных процессов в дистанционном образовании.</b> Аппаратные средства реализации информационных процессов в ДО. Классификация и варианты использования основных видов ПО в дистанционном образовательном процессе. Интерактивные технологии и системы трехмерной визуализации. Программные и аппаратные инструменты в мобильных устройствах и их использование в дистанционной педагогической практике. Система организации учебного образовательного пространства Moodle. Приемы и способы работы в открытых дистанционных образовательных ресурсах мировой информационной среды (на примере «Coursera» ( <a href="https://www.coursera.org/">https://www.coursera.org/</a> ), «Открытое образование» ( <a href="https://openedu.ru/">https://openedu.ru/</a> ), «Дистанционное образование в МГУ» ( <a href="http://www.msu.ru/study/dist-learn.html">http://www.msu.ru/study/dist-learn.html</a> ), «Mooc List» ( <a href="https://www.mooc-list.com/">https://www.mooc-list.com/</a> ), «ИнтерОбуч» ( <a href="http://www.interobuch.ru">http://www.interobuch.ru</a> ), «Future learn» ( <a href="https://www.futurelearn.com/">https://www.futurelearn.com/</a> ), «Edx» ( <a href="https://www.edx.org/course?course=all">https://www.edx.org/course?course=all</a> ), «Udacity» ( <a href="https://www.udacity.com/pathfinder">https://www.udacity.com/pathfinder</a> ) и др. Практическое использование основных программных и аппаратных составляющих ДТ как пример реализации обучения в условиях функционирования ВТИОС. Методические аспекты использования ДТ.	1	4		14	19
3.	<b>Использование облачных и мобильных технологий для педагогического сопровождения и поддержки одарённых детей и талантливой молодёжи в решении проблем проектирования и освоения дополнительных образовательных программ.</b> Понятие облачных и планшетных технологий. Виды облачных сервисов, возможности их использования в педагогической, практической и творческой деятельности. Понятие «облачное хранилище», типы доступных облачных сервисов, таких как Windows Live, iCloud, Google и др.	1	2		10	13

4.	<b>Технологии контроля дистанционного образовательного процесса.</b> Методика и основные принципы подготовки различных видов дистанционных интерактивных тестов в профессиональной деятельности современного педагога. Изучение и практическое использование технических и программных средств для создания интерактивных тестов (программы пакета SunRav TestOfficePro). Аудио – и видеотесты. Виды и формы тестовых заданий. Критерии оценки содержания теста. Принципы отбора ответов. Соотношение формы задания и вида проверяемых знаний, умений, навыков. Электронный учебно-методический комплекс. Программные средства для разработки электронных учебников. Типы мультимедийных учебников, особенности, требования. Разработка и использование электронных мультимедийных учебников в дистанционном педагогическом образовании с помощью программ пакета SunRav BookOffice.	1	4		18	23
5.	<b>Организация дистанционного обучения в образовании. Проектирование дистанционных ресурсов.</b> Автоматизация планирования и управления учебным процессом с использованием средств ДТ. Организация автоматизированных рабочих мест учителя и учеников. Особенности применения ДТ при организации занятий и самостоятельной работы учащихся. Конференции в режиме дистанционного обучения. Организация аудио и видеоконференций. Программные и технические средства для их проведения. Программное обеспечение удаленного доступа (Symantec pcAnywhere, Logmein, Ammyu Admin, Classroom Spy Professional и др.).	1	4		20	27
6.	<b>Правовые аспекты использования ДТ в образовании, вопросы безопасности и защиты информации</b> Нормативно-правовая база информатизации образования. Правовые вопросы использования коммерческого и некоммерческого лицензионного программного обеспечения. Необходимость защиты информации в образовательном учреждении. Информационные технологии защиты информации. Регламентация доступа к информации в дистанционной образовательной среде. Средства антивирусной защиты. Правила цитирования электронных источников. Вопросы охраны здоровья и информационной безопасности, связанные с применением ДТ в образовательном учреждении.	1	2		12	13
<b>Итого:</b>		6	18		84	108

## Интерактивные формы занятий:

№ темы	Формы
1.	Лекция: Презентация с использованием видеофрагментов, слайдов, компьютерных технологий. Использование сети Интернет. Практическое занятие: Дискуссия. Просмотр и обсуждение видеосюжетов. Презентация с использованием слайдов
2.	Лекция: Презентация с использованием видеофрагментов, слайдов, компьютерных технологий. Использование сети Интернет. Практическое занятие: Работа в группах, презентация коллажей по заранее заявленной теме, просмотр и обсуждение видеосюжетов.
3.	Лекция: Презентация с использованием видеофрагментов, слайдов, компьютерных технологий. Использование сети Интернет. Практическое занятие: Кейс-метод. Просмотр и обсуждение видеоуроков. Презентация с использованием слайдов. Создание аудио-видеотестов, разработка электронных мультимедийных учебников.
4.	Лекция: Презентация с использованием видеофрагментов, слайдов, компьютерных технологий. Использование сети Интернет. Практическое занятие: Работа в группах, презентация коллажей по заранее заявленной теме. Проектирование дистанционного курса на платформе Moodle.
5.	Лекция: Презентация с использованием видеофрагментов, слайдов, компьютерных технологий. Использование сети Интернет. Практическое занятие: Работа в группах, проведение круглого стола

Программа направлена на формирование у магистрантов готовности взаимодействовать с участниками образовательного процесса и социальными партнёрами, готовность руководить коллективом, нести социальную и этическую ответственность за принимаемые решения, способность формировать цифровую образовательную среду, способную удовлетворить потребности одарённых детей и талантливой молодёжи, способность к проектированию магистрантами соответствующих дополнительных образовательных программ и педагогически грамотно организовывать деятельность по их реализации.

Магистранты, обучающиеся в системе современного музыкального образования, имеют профессиональный опыт организации творческих коллективов, непосредственно участвуя в реализации различных видов проектирования образовательной среды развития одарённых детей и талантливой молодёжи, (см., например, в работах [1; 2; 3; 4]), в том числе – цифровой образовательной среды [5; 6; 7; 8; 9], учитывая ближайшие перспективы использования интерактивных образовательных программ в музыкально-образовательном пространстве и внедрение новых способов трансляции традиционной (в том числе – классиче-

ской) музыкальной культуры [10; 11; 12; 13]. Ряд разработанных в данном направлении идей оказались полезными при составлении программы учебной дисциплины «Проектирование дополнительных образовательных программ для одарённых детей и талантливой молодёжи» (по различным предметным областям), входящей в образовательный модуль «Формирования образовательной среды развития одарённых детей и талантливой молодёжи».

В последующих публикациях авторы статьи планируют более подробное изложение вопросов, связанных с содержанием самостоятельной работы обучающихся по дисциплине, учебно-методическим обеспечением для самостоятельной работы обучающихся по дисциплине, фондом оценочных средств

для проведения промежуточной аттестации магистрантов по дисциплине, шкалой критериев оценивания знаний, этапами формирования компетенций и примерных средств оценки компетенций, а также методические указания для обучающихся по освоению дисциплины «Проектирование дополнительных образовательных программ для одарённых детей и талантливой молодёжи», изложение содержания методических материалов, определяющих процедуру оценивания результатов освоения дисциплины, перечень информационных технологий, используемых при осуществлении образовательного процесса по дисциплине (включая перечень программно-обеспечения и информационных справочных систем) и др.

#### Библиографический список

1. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии и DIGITAL HUMANITIES. *Современное музыкальное образование – 2015: материалы XIV Международной научно-практической конференции*. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2015: 29 – 34.
2. Горбунова И.Б. Музыкальное образование в цифровом пространстве. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; 1: 69 – 73.
3. Гончарова М.С., Горбунова И.Б. Планшетные (мобильные) технологии в профессиональном музыкальном образовании. *Медиамузыка*. 2016; 6. Available at: [http://mediamusic-journal.com/Issues/6\\_3.html](http://mediamusic-journal.com/Issues/6_3.html)
4. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в подготовке музыканта-педагога. *Региональная информатика и информационная безопасность: сборник трудов*. Санкт-Петербургское общество информатики, вычислительной техники, систем связи и управления Санкт-Петербург: 2016: 224 – 228.
5. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии: лаборатория. *Медиамузыка*. 2012; 1. Available at: [http://mediamusic-journal.com/Issues/1\\_5.html](http://mediamusic-journal.com/Issues/1_5.html)
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. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. *Известия Российской государственной педагогической академии им. А.И. Герцена*. 2004; Т. 4; № 9: 123 – 138.
8. Горбунова И.Б., Горелыченко А.В. *Технологии и методики обучения. Музыкально-компьютерные технологии в системе начального музыкального образования*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2007.
9. Белов Г.Г., Горбунова И.Б., Горелыченко А.В. *Музыкальный компьютер. Новый инструмент музыканта: методическое пособие*. Санкт-Петербург, 2006.
10. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер: моделирование процесса музыкального творчества. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 4 (65): 145 – 148.
11. Горбунова И.Б. Музыкальные инструменты как синтезаторы музыкального звука. *Общество: философия, история, культура*. 2016; 2: 89 – 93.
12. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новые горизонты музыкального исполнительского искусства. *Музыка и время*. 2015; 6: 16 – 24.
13. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Компьютерная музыка в системе подготовки педагога-музыканта. *Медиамузыка*. 2014; 3: 4. Available at: [http://mediamusic-journal.com/Issues/3\\_4.html](http://mediamusic-journal.com/Issues/3_4.html)

#### References

1. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i DIGITAL HUMANITIES. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2015: materialy XIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pod obshej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena, 2015: 29 – 34.
2. Gorbunova I.B. Muzykal'noe obrazovanie v cifrovom prostranstve. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; 1: 69 – 73.
3. Goncharova M.S., Gorbunova I.B. Planshetnye (mobil'nye) tehnologii v professional'nom muzykal'nom obrazovanii. *Mediamuzyka*. 2016; 6. Available at: [http://mediamusic-journal.com/Issues/6\\_3.html](http://mediamusic-journal.com/Issues/6_3.html)
4. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v podgotovke muzykanta-pedagoga. *Regional'naya informatika i informacionnaya bezopasnost': sbornik trudov*. Sankt-Peterburgskoe obschestvo informatiki, vychislitel'noj tehnik, sistem svyazi i upravleniya Sankt-Peterburg: 2016: 224 – 228.
5. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii: laboratoriya. *Mediamuzyka*. 2012; 1. Available at: [http://mediamusic-journal.com/Issues/1\\_5.html](http://mediamusic-journal.com/Issues/1_5.html)
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. 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., Gorel'chenko A.V. *Tehnologii i metodiki obucheniya. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v sisteme nachalnogo muzykal'nogo obrazovaniya*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2007.
9. Belov G.G., Gorbunova I.B., Gorel'chenko A.V. *Muzykal'nyj komp'yuter. Novyj instrument muzykanta: metodicheskoe posobie*. Sankt-Peterburg, 2006.
10. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj komp'yuter: modelirovanie processa muzykal'nogo tvorchestva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 4 (65): 145 – 148.
11. Gorbunova I.B. Muzykal'nye instrumenty kak sintezatory muzykal'nogo zvuka. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; 2: 89 – 93.
12. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novye gorizonty muzykal'nogo ispolnitel'skogo iskusstva. *Muzyka i vremya*. 2015; 6: 16 – 24.
13. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Komp'yuternaya muzyka v sisteme podgotovki pedagoga-muzykanta. *Mediamuzyka*. 2014; 3: 4. Available at: [http://mediamusic-journal.com/Issues/3\\_4.html](http://mediamusic-journal.com/Issues/3_4.html)

Статья поступила в редакцию 12.10.17

УДК 378.126

**Pankova A.A.**, teacher, Children's Art School № 7 (Voronezh, Russia), E-mail: [pankovaaa@gmail.com](mailto:pankovaaa@gmail.com)

**TERMS OF USE OF DISTANT TECHNOLOGIES IN THE MUSICAL EDUCATIONAL PROCESS.** Informatization is currently one of the most urgent processes in the development of modern society, since intellectual and information resources are becoming increasingly important, and the effectiveness of using the wide possibilities of distance technologies in the educational process today is beyond doubt. The use of distance technologies is also relevant in the field of musical art and music and pedagogical education. Today, not only the content, but also the form of the transfer of educational musical material undergoes a change in the musical and educational process. The research discusses this aspect of the problem.

**Key words:** remote technology, musical pedagogy, distance musical education, intellectual resources.

*А.А. Панкова, преп. детской школы искусств № 7, г. Воронеж, E-mail: pankovaaa@gmail.com*

## УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Информатизация в настоящее время является одним из наиболее актуальных процессов в развитии современного общества, поскольку сегодня все большее значение приобретают интеллектуальные и информационные ресурсы, и эффективность применения широких возможностей дистанционных технологий в образовательном процессе сегодня не вызывает сомнения. Использование дистанционных технологий актуально и в сфере музыкального искусства и музыкально-педагогического образования. Сегодня претерпевает изменение не только содержание, но и форма передачи учебного музыкального материала в музыкально-образовательном процессе. Обсуждению данного аспекта проблемы посвящена настоящая статья.

**Ключевые слова:** дистанционное образование, музыкальная педагогика, дистанционное музыкальное образование, интеллектуальные ресурсы.

Информатизация в настоящее время является одним из наиболее актуальных процессов в развитии современного общества, поскольку сегодня все большее значение приобретают интеллектуальные и информационные ресурсы [1; 2; 3]. Эффективность применения широких возможностей дистанционных технологий (ДТ) в образовательном процессе сегодня не вызывает сомнения и доказана многими современными исследователями. Также использование ДТ актуально и в сфере музыкального искусства и музыкально-педагогического образования. Поэтому, деятельность учителя музыки сегодня должна основываться на квалификации не только в профессиональной области, но и в области информационных технологий (ИТ) в целом и ДТ, – в частности.

В то же время, использование ДТ в образовании требуют не просто повышения качества образовательного процесса, а его переосмысления и формирования образовательных стандартов, которые актуальны и востребованы в условиях функционирования ИТ. «Российская система высшего образования должна соответствовать европейским стандартам подготовки высококомпетентного специалиста, способного к непрерывному профессиональному самосовершенствованию и саморазвитию, обладающего достаточным уровнем информационной компетенции, которая позволяет ему активно включаться в учебную, познавательную и профессиональную деятельность и эффективно использовать современные информационно-коммуникационные технологии для решения образовательных и профессиональных задач» [4, с. 83].

Сегодня умение принимать решения в условиях функционирования динамично развивающейся образовательной среды 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 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 появившихся 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» [5, с. 301]. Для повышения эффективности процессов обучения и самообразования необходимо уделить особое внимание сетевым технологиям в целом и ДТ обучения в частности. Развитие средств доставки информации открывает широкие возможности работы в интерактивном режиме и эффективного комплексного использования различных взаимодополняющих технологий обучения. Дистанционное обучение позволяет организовать образовательный процесс, основанный на принципе активизации целенаправленной, контролируемой, интенсивной самостоятельной работы обучающегося. Для успешного использования ДТ помимо материально-технической базы и программно-методического обеспечения необходимо определить, разработать условия (модель) их реализации в образовательном процессе.

Р. Пуэнтедура была разработана модель «SAMR» (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition) оценивания качества использования ИТ в образовательном процессе [6]. Несмотря на то, что данная модель была разработана в 90-х годах прошлого столетия, она и на сегодняшний день остается актуальной и востребованной разработчиками электронных образовательных ресурсов. В процессе реализации ДТ в обучении целесообразно учитывать данную модель, в которой выделяются четыре этапа использования ИТ в обучении: первые два из которых отражают традиционные подходы, а последующие ведут к появлению новой «электронной» педагогики.

### 1. Этап: Substitution – Подмена

На первом этапе ИТ не привносят ничего принципиально нового в процесс обучения. Происходит только замена одного действия другим. Так например, обучающиеся сдают письменные работы написанные не от руки, а набранные в редакторе Microsoft Word или исполняют музыкальное произведение на электронных инструментах традиционным способом, не используя полноценно новые цифровые возможности. Также к данному этапу можно отнести сканирование учебных материалов (лекций, учебников, методических пособий и справочников, нотных текстов и т.д.) без возможности редактирования, гиперссылок на дополнительные источники и мультимедиа. Такое использование ИТ в образовательном процессе, безусловно, имеет ряд преимуществ. Например, применение электронной почты и современных средств тиражирования позволяет высвободить значительные временные и материальные ресурсы.

Применительно к ДО на первом этапе в образовательных учреждениях, как правило, реализуют размещение аудио или видеозаписей традиционных (очных) уроков, лекций и семинаров без их адаптации к «удаленному» слушателю. При таком подходе наряду с повышением доступности размещенных материалов возникают и отрицательные обстоятельства. Так, при записи с единственной стационарной камеры для возможности обзора, как самого преподавателя, так и демонстрируемого им материала (доска, презентация или иные наглядные пособия), ее приходится размещать на значительном расстоянии. При этом текст на презентации или доске зачастую становится нечитаемым, а звук неразборчивым с посторонними шумами. Усугубляет ситуацию и статичность «картинки», которая снижает вовлеченность обучающегося.

На следующих этапах эти обстоятельства учитываются и обучающийся материал адаптируют к слушателю с учетом особенностей ДО (используются технологии видео захвата различных экранов, добавляются встроенные тесты и субтитры на разных языках и т.д.).

### 2. Этап: Augmentation – Приращение.

На втором этапе использование ДТ привносит новое качество в образовательный процесс. Применение ИТ при организации обучения позволяет реализовать возможности, которые ранее были недостижимы. Так, например, основанная на модульном принципе система интерактивных лекций с использованием гиперссылок, мультимедийных материалов и интегрированных заданий для самоконтроля позволяет существенно менять как процесс обучения, так и его результат [7]. Также в качестве примера можно привести создание электронных библиотек и медиатек, которые являются не только совокупностью оцифрованного материала, но открывают принципиально новые возможности поиска и обработки информации. Совместная работа в Google Docs привлекает навык группового обучения и on-line взаимодействия в распределенных группах.

Претерпевает изменение не только содержание, но и форма учебного материала. Так, например, недостаточно нотные партитуры просто отсканировать, лучше их сделать, например в миди, аудио формате, или в формате специализированных музыкальных программ (музыкальные секвенсоры (Steinberg Cubase, Cakewalk Sonar, Ableton Live и др.), нотных редакторов (Finale, Sibelius, MagicScore и др.) для дальнейшей работы с этим материалом. Для размещения учебного контента могут быть использованы сайты образовательных учреждений, облачные сервисы хранения (Яндекс.Диск, Google Drive, Dropbox, OneDrive и др.) или платформы, специализирующиеся на размещении материалов в определенном формате (SoundCloud, You Tube и т. д.).

### 3. Этап: Modification – Модификация.

На данном этапе происходит принципиальное изменение подхода к образовательному процессу и заметное смещение фокуса обучения с учителя на ученика. Так, например, задачи общие для всей группы, могут выполняться в цифровой среде, используя такие технологии (например Diigo, Soundation), которые позволяют не только совместно создавать и редактировать материал, но и оставлять комментарии и обмениваться мнениями всем участникам процесса (учителям, ученикам, родителям и т. д.), тем самым развивая критическое мышление.

Также, меняются принципы, педагогические подходы, меняется методический и учебный материал, меняется сама структура, форма и логика проведения занятий. Так, например, структура, манера изложения лекции для видео уроков отличается от традиционной лекции. Учитывая, что удаленная аудитория слушающая видео лекции может быть очень разнообразной не только по уровню знаний (подготовленности), но и по восприятию информации, преподавателю необходимо выбирать универсальный стиль общения и изложение материала.

Для размещения учебного материала используются специализированные образовательные интернет-платформы (Stanford Online, Coursera, Академия Хана, Udacity, FutureLearn, OpenClassrooms, OpenLearning, edX, Iversity, NovoEd, Coursmos, Open2Study, Kadenze, ALISON, Lynda.com, Shaw Academy, Udemy, Открытое образование, Универсариум и др.), имеющие специфическую архитектуру, ориентированную на создание массовых открытых (дистанционных) образовательных курсов. Учебный материал предоставляется обучающимся в соответствии с заданными параметрами (по календарю, или появляется новый после того, как будет пройден предыдущий). Система автоматически отслеживает уровень подготовки и направленность предпочтений обучающихся и предлагает соответствующий материал (упражнения, задания и т.д.). Помимо хранения и предоставления контента данные ресурсы содержат и аналитические сервисы (сбор и анализ данных, расчет и визуализация статистики). Существенным является наличие обратной связи со всеми участниками дистанционного образовательного процесса, реализуемой как в off-line, так и в on-line режимах.

### 4. Этап: Redefinition – Переосмысление

На данном этапе решаются те задачи, которые нельзя решить без использования ИТ, которые привносят переосмысление

педагогических подходов и в корне преобразовывают процесс обучения.

Участники дистанционного обучения отчасти сами являются создателями своего курса, который может быть размещен в системах управления обучением (Google Classroom, Moodle, Edmodo, Classmill, CloudSchool и др.), где обучающиеся самостоятельно могут открывать новые темы, размещать актуальный материал, делиться своим опытом с коллегами по всему миру. Преподаватель же выступает в качестве куратора процесса, который может в рамках изучения отдельных тем уступить роль учителя кому-либо из слушателей или внешнему эксперту.

За счет использования технологий ДО становится возможным обучаться у мировых лидеров отрасли, ведущих ученых и педагогов, аудитория которых может составлять десятки и сотни миллионов. ИТ позволяют практически полностью преодолеть языковые, территориальные и временные барьеры. Также частично снижается влияние социальных и экономических факторов за счет открытости и доступности ДО по сравнению с традиционным обучением. С появлением принципиально новых методов обучения людей с ограниченными возможностями (синтез речи, управление средствами ИТ с использованием взгляда и т. д.) отчасти нивелируются и физиологические препятствия для получения образования. За счет визуализации макро (климатические явления, вселенная) и микро (клетка, элементарные частицы) процессов доступнее и понятнее становятся многие процессы, происходящие в природе, а визуализация нематериальных явлений (например, музыки) способом кардинально изменить стелень осознания изучаемого вопроса.

На сегодняшний день стремительно меняются не только средства и методы, используемые в образовательном процессе, но расширяется и сфера изучаемых объектов, появляются новые области знаний, а в вопросах, интересующих человечество уже тысячелетия, открываются новые грани и даже целые направления, освоить и познать которые без использования современных средств ИТ не представляется возможным. При этом также немислимо обеспечить соответствующий современным научным тенденциям темп развития системы образования без осознания роли информационных и дистанционных технологий в процессе обучения. Недостаточно просто перевести имеющуюся информацию в цифровой вид и адаптировать традиционные методы её передачи, необходимо кардинальное переосмысление педагогической парадигмы.

В учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена разрабатывается система дистанционного музыкального образования (см., например, работы [8; 9; 10; 11]), основанного на широком использовании средств музыкально-компьютерных технологий (МКТ) [12; 13; 14; 15]. Реализация системы дистанционного музыкального образования происходит в системе основного и дополнительного музыкального образования; особое значение в данном направлении приобретает система подготовки музыкантов исполнительских специальностей в связи с перспективой новых горизонты музыкального исполнительского искусства [16].

### Библиографический список

1. Колин К.К. Становление информатики как фундаментальной науки и комплексной научной проблемы. *Системы и средства информатики*: сборник научных трудов. Спец. выпуск. Научно-методологические проблемы информатики. Под редакцией К.К. Колина. Москва: ИПИ РАН, 2006: 7 – 58.
2. Пригожин И. *Кость еще не брошена. Послание будущим поколениям. Синергетическая парадигма*. Москва, 2002. Available at: <http://spKurdyumov.narod.ru/pprigoj.htm>
3. Puentedura R.R. The SAMR model: Background and exemplars, 2012. Available at: <http://www.hippasus.com/rpweblog/archives/000073.html>
4. *Болонский процесс и его значение для России. Интеграция высшего образования в Европе*. Под редакцией К. Пурсайнена и С.А. Медведева. Москва: РЕЦЭП, 2005.
5. Роберт И.В. *Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты)*. Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014.
6. Puentedura R.R. The SAMR model: Background and exemplars. 2012. Available at: <http://www.hippasus.com/rpweblog/archives/000073.html>
7. Панкова А.А. *Обучение информационным технологиям будущих учителей музыки общеобразовательных школ в условиях педагогического вуза*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2016.
8. Горбунова И.Б., Горельченко А.В. *Технологии и методика обучения. Музыкально-компьютерные технологии в системе начального музыкального образования*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2007.
9. Белов Г.Г., Горбунова И.Б., Горельченко А.В. *Музыкальный компьютер. Новый инструмент музыканта*: методическое пособие. Санкт-Петербург, 2006.
10. Горбунова И.Б. Музыкальное образование в цифровом пространстве. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; 1: 69 – 73.
11. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер: моделирование процесса музыкального творчества. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 4 (65): 145 – 148.
12. Горбунова И.Б. Музыкальные инструменты как синтезаторы музыкального звука. *Общество: философия, история, культура*. 2016; 2: 89 – 93.

13. Горбунова И.Б. Компьютерные науки и музыкально-компьютерные технологии в образовании. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 428 – 432.
14. 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.
15. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии: лаборатория. *Медиамузыка*. 2012; 1. Available at: [http://mediamusic-journal.com/issues/1\\_5.html](http://mediamusic-journal.com/issues/1_5.html)
16. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии и DIGITAL HUMANITIES. *Современное музыкальное образование – 2014: материалы XIV Международной научно-практической конференции*. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2015: 29 – 34.
17. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в подготовке музыканта-педагога. *Региональная информатика и информационная безопасность: Сборник трудов*. Санкт-Петербургское общество информатики, вычислительной техники, систем связи и управления. Санкт-Петербург, 2016: 224 – 228.
18. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новые горизонты музыкального исполнительского искусства. *Музыка и время*. 2015; 6: 16 – 24.

## References

1. Kolin K.K. Stanovlenie informatiki kak fundamental'noj nauki i kompleksnoj nauchnoj problemy. *Sistemy i sredstva informatiki: sbornik nauchnykh trudov*. Spec. vypusk. Nauchno-metodologicheskie problemy informatiki. Pod redakciej K.K. Kolina. Moskva: IPI RAN, 2006: 7 – 58.
2. Prigozhin I. *Kost' esche ne broshena. Poslanie buduschim pokoleniyam. Sinergeticheskaya paradigma*. Moskva, 2002. Available at: <http://spKurduymov.narod.ru/ppriogoj.htm>
3. Puente R.R. The SAMR model: Background and exemplars, 2012. Available at: <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/000073.html>
4. *Bolonskij process i ego znachenie dlya Rossii. Integraciya vysshego obrazovaniya v Evrope*. Pod redakciej K. Pursiainen i S.A. Medvedeva. Moskva: REC'EP, 2005.
5. Robert I.V. *Teoriya i metodika informatizacii obrazovaniya (psihologo-pedagogicheskij i tehnologicheskij aspekty)*. Moskva: BINOM. Laboratoriya znaniy, 2014.
6. Puente R.R. The SAMR model: Background and exemplars. 2012. Available at: <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/000073.html>
7. Pankova A.A. *Obuchenie informacionnym tehnologiyam buduschih uchitelej muzyki obsheobrazovatel'nyh shkol v usloviyah pedagogicheskogo vuza*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2016.
8. Gorbunova I.B., Gorel'chenko A.V. *Tehnologii i metodiki obucheniya. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v sisteme nachal'nogo muzykal'nogo obrazovaniya*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2007.
9. Belov G.G., Gorbunova I.B., Gorel'chenko A.V. *Muzykal'nyj komp'yuter. Novyj instrument muzykanta: metodicheskoe posobie*. Sankt-Peterburg, 2006.
10. Gorbunova I.B. Muzykal'noe obrazovanie v cifrovom prostranstve. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; 1: 69 – 73.
11. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj komp'yuter: modelirovanie processa muzykal'nogo tvorchestva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 4 (65): 145 – 148.
12. Gorbunova I.B. Muzykal'nye instrumenty kak sintezatory muzykal'nogo zvuka. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; 2: 89 – 93.
13. Gorbunova I.B. Komp'yuternye nauki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 12: 428 – 432.
14. 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.
15. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii: laboratoriya. *Mediamuzyka*. 2012; 1. Available at: [http://mediamusic-journal.com/issues/1\\_5.html](http://mediamusic-journal.com/issues/1_5.html)
16. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i DIGITAL HUMANITIES. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2014: materialy XIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2015: 29 – 34.
17. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v podgotovke muzykanta-pedagoga. *Regional'naya informatika i informacionnaya bezopasnost': Sbornik trudov*. Sankt-Peterburgskoe obschestvo informatiki, vychislitel'noj tehniki, sistem svyazi i upravleniya. Sankt-Peterburg, 2016: 224 – 228.
18. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novye gorizonty muzykal'nogo ispolnitel'skogo iskusstva. *Muzyka i vremya*. 2015; 6: 16 – 24.

Статья поступила в редакцию 12.10.17

УДК 378

**Spiridonov O.A.**, teacher, Yakutsk Pedagogical College n.a. S.F. Gogolev (Yakutsk, Russia), E-mail: [olspi@inbox.ru](mailto:olspi@inbox.ru)

**THE PROJECT “MUSIC FOR ALL” IN THE CONTEXT OF CONTINUING EDUCATION IN YAKUTIA.** In 2013, the President of the Republic of Sakha (Yakutia) M. Nikolaev announced the launch of the republican project “Music for All”. The organizers of this project, the Ministry of Education and the Ministry of Culture and Spirituality of the Republic, set out to help all children to master one classical musical instrument by the end of the school. For this purpose, an agreement was signed between ministries on joint work to promote the project “Music for All”, developed and prepared by scientists, musicians, teachers and practitioners in our country. Since 2015, the coordinator of the project “Music for All” for the methodological support of the program was appointed Yakutsk Pedagogical College, its Music Department. The article considers the main coordinating aspects and elements of the methodological support of the project, developed by the author and aimed at consolidating the efforts of music teachers in Yakutia.

**Key words:** project “Music for All”, music teacher, music education, music pedagogy, music-making.

**О.А. Спиридонов**, преп. ГБПОУ РС(Я) Якутского педагогического колледжа им. С.Ф. Гоголева, г. Якутск, E-mail: [olspi@inbox.ru](mailto:olspi@inbox.ru)

## ПРОЕКТ «МУЗЫКА ДЛЯ ВСЕХ» В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЯКУТИИ

В 2013 г. президент Республики Саха (Якутия) М. Николаев объявил о запуске республиканского проекта «Музыка для всех». Организаторы проекта «Музыка для всех» – Министерство образования и Министерство культуры и духовности республики поставили целью помочь всем детям освоить один классический музыкальный инструмент к окончанию школы. Для этой цели между министерствами подписано соглашение о совместной работе по продвижению проекта «Музыка для всех», разработанному и подготовленному учеными, музыкантами, преподавателями и педагогами-практиками в нашей стране. С 2015 г. координатором проекта «Музыка для всех» по методическому сопровождению программы назначен Якутский педагогический колледж, его Музыкальное отделение. В статье рассмотрены основные координирующие аспекты и элементы

методического сопровождения проекта «Музыка для всех», разработанные автором и направленные на консолидацию усилий учителей музыки Якутии.

**Ключевые слова:** проект «Музыка для всех», учитель музыки, музыкальное образование, музыкальная педагогика, музицирование.

1 октября 2013 года первый президент Республики Саха (Якутия), депутат Государственной Думы РФ М. Николаев дал старт республиканскому проекту «Музыка для всех» [1; 2]. Организаторы проекта «Музыка для всех» – Министерство образования и Министерство культуры и духовности республики поставили целью помочь всем детям освоить один классический музыкальный инструмент к окончанию школы. Для этой цели между министерствами подписано соглашение о совместной работе по продвижению проекта «Музыка для всех», разработанному и подготовленному учеными, музыкантами, преподавателями и педагогами-практиками в нашей стране.

Первые результаты, обусловленные выяснением возможностей позитивного воздействия музицирования на формирование личностных качеств человека и на непосредственный выход теории музыки в музыкальную практику (педагогическую, концертную и композиторскую), были проведены под руководством доктора искусствоведения Н.А. Бергер. В 1991 г. в Санкт-Петербурге была организована первая в России студия «Музыка для всех» при Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова, оснащенная электронными клавишами и головными телефонами на каждом рабочем месте. В этой студии в течение 8-ми лет проводились практические занятия по профессиональному направлению (сопрано и гармонии для студентов исполнительских отделений Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова и Академии культуры, занятия по педагогической практике для музыковедов). Итогом экспериментальной работы стал авторский *Способ обучения практическому музицированию «Музыка для всех»*, запатентованный как изобретение (1997 г., а.с. № 2090938).

На этой же базе проводилась экспериментальная работа в направлении возможностей расширения общего музыкального образования (занятия с учениками общеобразовательных школ, коррекционная работа средствами музыки для людей с ограниченными возможностями слуха и зрения, семинары и мастер-классы для педагогов-музыкантов всех специальностей из различных регионов России) [3; 4].

На базе *Способа «Музыка для всех»* был разработан и внедрён в образовательный процесс ряд курсов:

- «Интенсивный курс обучения игре на клавишных инструментах»;
- «Основные элементы музыкального языка и музыкальной письменности»;
- «Инновационный курс практической гармонии»;
- «Клавирное сопрано»;
- «Методика применения элементов музыкального языка и музыкальной письменности в коррекционной работе» для студентов факультета коррекционной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена (2004 – 2012 г.) и другие программы для ВУЗов, музыкальных, специальных и общеобразовательных школ.

Разработанная методическая система делает доступным общение с музыкой в интерактивном режиме для широкого контингента учащихся. Методическая система направлена на создание фундамента музыкального образования как для будущих профессионалов, так и для любителей музыки, через освоение музыки как метаязыка, владение которым позволяет слушать, понимать и «говорить», т. е. иметь возможность самовыражения. Ряд положений разработанной Н.А. Бергер концепции «Музыка для всех» был включён при формировании комплекса образовательных программ, созданных под руководством доктора педагогических наук, профессора, организатора и руководителя УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена И.Б. Горбуновой – председателя УМС «Музыкально-компьютерные технологии», которые ориентированы на актуальные задачи современного музыкального образования: лицензированы и внедрены профессионально-образовательный профиль подготовки бакалавров «Музыкально-компьютерные технологии» и магистерская программа «Музыкально-компьютерные технологии в образовании», на которые с 2004 г. осуществляется набор абитуриентов в музыкальных академиях, консерваториях, педагогических вузах РФ.

Они нашли отражение в программных документах [5; 6; 7; 8].

Также разработаны и внедрены программы профессиональной переподготовки: «Преподавание музыкальных дисциплин с использованием музыкально-компьютерных технологий» и «Преподавание электронного клавишного синтезатора». Подготовлено научно-методическое сопровождение учебного процесса, внедрены учебные пособия, ИУМК, ЦОРы, сетевые образовательные ресурсы; разработаны и обоснованы новые учебно-методические комплексы, осуществлено полное учебно-методическое сопровождение ряда дисциплин нового типа, включающее мультимедийные пособия и дистанционные формы поддержки образовательного процесса.

Научные исследования, инициированные группой разработчиков под руководством И.Б. Горбуновой, организованные и проводимые в данном направлении в Учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена, получили поддержку НФПК (Национального фонда подготовки кадров) Министерства образования и науки РФ (2004 – 2010 гг.).

Была организована и проведена широкомасштабная апробация разработанной комплексной инновационной образовательной системы «Музыкально-компьютерные технологии» в пилотных регионах России, о чём свидетельствуют, в частности, открытые образовательные продукты, ЦОРы и ИУМК, находящиеся на открытом доступе в сети. Среди них:

- инновационный учебно-методический комплекс «Музыка и информатика» (1–4 классы), разработанный И.Б. Горбуновой, М.В. Демидовым, С.Ю. Приваловой, С.В. Чибирёвым: Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов: [www.school-collection.edu.ru](http://www.school-collection.edu.ru) ФГУ ГНИИ ИТТ «Информика» (при поддержке НФПК внедрён и апробирован в рамках проекта «Информатизация системы образования»);

- учебно-методический комплекс «Музыкальный компьютер (новый инструмент музыканта)» (9–11 классы), (при поддержке НФПК в проекте «Создание учебной литературы нового поколения» апробирован и внедрён в образовательный процесс) [9];

- информационные источники сложной структуры и цифровые образовательные ресурсы «Музыка в цифровом пространстве» (5–9 классы) и «Звук и музыка в мультимедиа системах», разработанные Г.Г. Беловым, И.Б. Горбуновой, А.В. Горелыченко (8–11 классы): Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов: [www.school-collection.edu.ru](http://www.school-collection.edu.ru) (при поддержке НФПК разработан в рамках проекта «Информатизация системы образования»);

- система инклюзивного образования: равные возможности получения музыкального образования и реабилитации детей с ограниченными возможностями. Предлагаемая методическая система опирается на базовые свойства природы человека быть активным участником музыкальной деятельности, в том числе его способность и склонность к игре, на базовые свойства природы музыки, аккумулирующей в себе единство трёх дискретных сенсорных систем (слуховой, зрительной и мышечно-двигательной), и на возможности МКТ, не имеющие аналога в прошлом. Причем, отсутствие одного из них хотя и затрудняет «путь к музицированию» (Н.А. Бергер), но позволяет компенсировать недостающее слагаемое (в частности, использование данного способа привлекло к практическому музицированию детей даже с 4-й и 5-й степенями тугоухости), что делает возможным применять данную методическую систему в инклюзивном образовании. Данные положения подтверждает многолетний опыт преподавания по разработанной методике в школе № 33 г. Санкт-Петербурга для слабослышащих детей (Н.А. Яценковская), в 1-м интернате г. Санкт-Петербурга для слабоумных детей, в ГБУ «Центр социальной реабилитации инвалидов и детей-инвалидов» г. Санкт-Петербурга (Воронов А.М.) и др. [10; 11; 12; 13].

Одна из основных задач современного этапа развития музыкальной педагогики и педагогических исследований данного направления в том, чтобы раскрыть дидактические особенности использования МКТ, возможности их применения в музыкальном воспитании и образовании подрастающего поколения на основе классической музыки, традиционных подходов к способам трансляции многовековой музыкальной культуры. Важно,

чтобы увлечение внешними, новыми, цифровыми эффектами и возможностями способствовало не только получению ярких и красочных впечатлений в общении с музыкальным искусством, но и развивало критическое мышление, работало на развитие интеллектуального и культурного роста обучаемых.

Отметим также, что разработанные в Учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена основы для реализации проекта «Музыка для всех» имеют аналоги в мировой практике, что отражено, в частности в работах [14; 15; 16].

По мнению М. Николаева, в первую очередь следует решить кадровый вопрос. Для этого нужно обучить 1,5 тысячи преподавателей музыки для детских садов, школ и музыкальных образовательных учреждений: «Мы договорились, что по линии дополнительного образования будут выделены два часа в неделю, а один час идет по государственной программе. То есть будет три часа музыки в неделю, этих часов достаточно для осуществления проекта» [17; 18].

В Якутске проводятся курсы по методике обучения игре на музыкальных инструментах для учителей младших классов. Курсантами были представители всех районов Якутии. Районные управления образования и родители стали приобретать музыкальные инструменты, также замечена активность родителей.

Вторым этапом было открытие двадцать лет назад Высшей школы музыки [19]. Эта школа дала толчок в развитии музыкального искусства в республике. Этими результатами можно гордиться, и таких школ мало даже в России. Учащиеся этой школы около 700 раз восходили на музыкальный олимп различных международных и российских конкурсов. В августе 2015 года проведен первый международный музыкальный конгресс, приуроченный к двадцатилетию юбилею школы. На этом конгрессе был рассмотрен проект, подготовленный учеными и преподавателями «Музыка для всех». При обсуждении этому проекту была оказана поддержка. Суть проекта заключается в следующем: мы не готовим композиторов или музыкантов, мы будем использовать музыку как образовательную технологию, нацеленную на развитие восприятия ребенка, его сознания, его способности. Мы хотим, чтобы ребенок не только воспринимал посредством музыки прекрасное, но и легче воспринимал физику и химию, информатику и языки. Этот проект охватывает детей с 4-х лет до 11 класса включительно. Освоив азы музыкального искусства, ребенок будет легко осваивать другие, технические и гуманитарные предметы и станет в будущем хорошим специалистом.

В 2015 году координатором проекта по методическому сопровождению программы назначен Якутский педагогический колледж, его Музыкальное отделение [20]. Якутский педагогический колледж – единственное учебное заведение в республике, готовящее учителей музыки школ и детских садов. Это учебное заведение, выпускающее на протяжении века учителей музыки для всей республики. Музыкальное отделение колледжа работает 58-й год, отделением выпущено более 2 тысяч специалистов». Перед руководством учебного заведения поставлена задача стать центром, координирующим методическую составляющую проекта «Музыка для всех» во всех районах Якутии. Консолидации призвана помочь работа Ассоциации учителей музыки Якутии.

Реализация любой программы – это, прежде всего, работа организационная. Качественные изменения в преподавании музыки возможны лишь при должном подходе к методической составляющей проекта [21]. В связи с этим в Якутском педагогическом колледже им. С.Ф. Гоголева проводятся курсы повышения квалификации учителей музыки средних школ и музыкальных руководителей детских садов под общим названием «Музыкальное образование в контексте проекта «Музыка для всех».

Преподаватели колледжа проводят занятия по пластическому интонированию, теории музыкального образования и по хоровому пению. С педагогами ежегодно занимался также доктор педагогических наук, заведующий кафедрой методологии и методики преподавания музыки Московского педагогического государственного университета Э.Б. Абдулин, который поставил новые задачи на данном этапе работы – найти виды деятельности, которые интересуют каждого участника программы, каждого учащегося. Кроме хорового исполнительства, которое по традиции есть в школьных программах, должны включиться такие виды деятельности, как движение в характере музыки пластическое музыкальное интонирование, инструментальное музицирование, музыкальная драматизация (исполнение совместно с хором, с оркестром). В целом, программа строится на системе музыкального воспитания Д.Б. Кабалевского. Отмечается

определенные сложности в ходе работы над программой. Прежде всего, это – отсутствие предпрофессиональной подготовки: многие из учителей в Якутии не прошли подготовку в детских музыкальных школах, а это дает о себе знать – музыкой необходимо начинать заниматься в 5-6-летнем возрасте. Во-вторых, в республике в ВУЗах нет музыкальных факультетов, которые бы готовили именно учителей. Это тоже существенно отражается на профессионализме педагогов. В этом направлении в рамках проекта началось сотрудничество с Московским педагогическим государственным университетом. И третья сложность – школы республики пока недостаточно обеспечены инструментами.

Современный мировой опыт свидетельствует о том, что культурный потенциал региона может быть использован не только в целях воспитания и приобщения детей к духовному наследию, но и может выступать как мощный ресурс, способный переломить кризисную ситуацию и дать новый импульс интенсивному социально-экономическому развитию республики. Качества, которые воспитываются путем приобщения к культуре и искусству, необходимы человеку, вступающему в мир креативной экономики.

Сегодня можно говорить о позитивных изменениях в музыкальном образовании детей в республике. На первом этапе реализации проекта создана необходимая фундаментальная база всей дальнейшей межведомственной работы: на уровне Правительства республики утверждена концепция проекта «Музыка для всех», работают научно-методический и попечительский советы, действует объединенная рабочая группа Министерства образования и Министерства культуры и духовного развития Республики Саха (Якутия). Проект признан инновационным в сфере российского музыкального образования.

Известно, что залогом успеха любого дела является профессионализм команды. По сравнению с 2014 годом количество учителей музыки со специальным образованием увеличено на 13%, с высшим образованием – на 35%. В текущем году курсы повышения квалификации прошли более 280 учителей музыки, 77 педагогов дополнительного образования, 137 музыкальных руководителей, 120 преподавателей ДШИ.

Для развития профессиональной квалификации кадров установлено сотрудничество с такими известными музыкантами-учеными, как председатель научно-методического совета проекта «Музыка для всех», заведующий кафедрой «Музыкальное искусство и образование» Московского государственного педагогического университета, доктор педагогических наук Э.Б. Абдуллин [22], композитор, член Союза композиторов России, старший научный сотрудник института художественного образования Российской Академии образования, главный редактор журнала «Музыка и Электроника», доктор педагогических наук И.М. Красильников и др. [23; 24; 25].

Следующим важным фактором роста является ресурсное обеспечение. Совместно с научно-методическим советом проекта определены комплекты музыкальных инструментов для дошкольного и начального уровней образования.

Благодаря пониманию значимости проекта к оснащению кабинетов музыки подключились попечители, родители. Радует, что всё больше детей занимаются музыкой. Наибольшее количество музыкальных творческих объединений работают в центральных районах Якутии. Музыкальное образование осуществляется с дошкольного уровня, являющегося первой ступенью общего образования. Во всех детских садах каждый ребенок приобщается к миру музыки, пробует себя в роли музыканта, а это – 98% детей от 5 лет.

За прошедший учебный год в республиканских конкурсах музыкального направления, организованных различными ведомствами и учреждениями культуры, приняли участие около семи тысяч детей, во Всероссийских конкурсах – 2382 солиста, 1713 из них стали призерами.

Высокими достижениям для Якутии являются воспитанники, которые достойно представляют честь родной республики на российском, международном уровне, способствует консолидации всех имеющихся ресурсов. Например, ученик 2 класса СОШ № 16 г. Якутска, пианист Айсен Федоров стал лауреатом I степени Международного конкурса «Планета талантов», оркестр народных инструментов Дворца детского творчества г. Якутска – многократный лауреат I степени Всероссийского конкурса «Адрес детства – Россия», ученик 11 класса Кобяконской СОШ Намского района Кирилл Матвеев – обладатель Гран-при Международных конкурсов-фестивалей «Единство России» и «Богатство России». Авторы проекта уверены: новые имена и впредь будут прославлять якутское музыкальное образование.

Эти успехи являются результатом деятельности педагогов дополнительного образования детей по приобщению к музыке. Эффективной формой широкого привлечения детей является система республиканских творческих музыкальных конкурсов-проектов, через которые ежегодно проходит каждый десятый учащийся (вокальный конкурс «Ыллаа-туой, уол о5о!» (вокальный конкурс для мальчиков), комплексный конкурс «Уол о5о – норуот кэскилэ» («Мальчики – будущее нации»), конкурс вокально-инструментальных ансамблей, конкурс патриотической песни «Главная песня о Родине», конкурс детской авторской песни и танца «Сир биһик» («Земля, колыбель моя»), детский фольклорный фестиваль «Хоровод дружбы», фестиваль детских театральных коллективов «Синяя птица» и многие другие.

Министерство образования республики стремится максимально расширять различные подходы, формы, технологии музыкального воспитания. Так, в каникулярный период проводятся «Летние музыкальные школы». В летний период в 70 лагерях организована работа по музыкальному образованию с охватом 2500 детей. Разработаны методические рекомендации, программы дополнительного образования по обучению игре на музыкальных инструментах, привлекаются известные музыканты-исполнители. За эти годы Якутская государственная филармония стала надежным партнером проекта в приобщении детей к классической музыке.

В результате интенсивной работы по реализации проекта «Музыка для всех» прошла определенный этап, который отслеживается по различным аспектам (психологическое состояние, успеваемость, развитие способностей учащихся; кадровые и материальные ресурсы и т. д.) с целью последующего распространения накопленного опыта на другие области образования Республики Саха (Якутия), а также иные регионы России.

В целях выявления удовлетворенности музыкальным образованием проведено анкетирование среди учащихся начальных классов, прошедших первые годы обучения по программе проекта «Музыка для всех», их педагогов и родителей. По итогам анкетирования выявлено: 69% процентов детей считают, что музыка положительно влияет на общую успеваемость в школе, свыше 90% признают, что музыка помогает развивать усидчивость, терпение, внимательность. 100% родителей считают, что занятия музыкой нужны каждому ребёнку, так как положительно влияют на эмоциональное состояние детей. 100% педагогов считают, что занятия музыкой положительно влияют на общее качество обучения в классах, где реализуется программа музыкального образования в рамках проекта «Музыка для всех», также уроки музыки, по мнению педагогов, способствуют развитию математических способностей и пространственного мышления обучающихся, помогают развивать усидчивость, терпение, умение организовать время. В целом, дети, родители и педагоги высоко оценивают проект «Музыка для всех».

Следующим этапом станет разработка и реализация «Дорожной карты» проекта «Музыка для всех» до 2022 года, к 100-летию Якутской АССР, которое будет широко отмечаться в Российской Федерации.

Перед проектом стоят задачи определения наиболее эффективных путей развития проекта «Музыка для всех», использования прогрессивных и результативных российских и зару-

бежных методик и практик музыкального воспитания личности. Предстоит работа по подготовке педагогических кадров музыкального образования на базе Арктического государственного института искусства и культуры, Якутского педагогического колледжа, укреплению материально-технической базы общеобразовательных школ, музыкальных школ, детских школ искусств по всей республике.

Сегодня высока потребность в расширении сети муниципальных музыкальных школ, в том числе путем создания их филиалов на базе общеобразовательных школ в районах, открывать в Домах и Центрах детского творчества музыкальные кружки и студии. При этом нужно привлекать и родителей, создавать разновозрастные объединения, воспитывать у широких слоев населения любовь к классической и народной музыке.

Сформированы предложения по включению мероприятий республиканского проекта «Музыка для всех» в проект Государственной программы развития образования Республики Саха (Якутия).

В перспективе видится совместная работа с ассоциированными школами ЮНЕСКО, расширение международного сотрудничества, подготовка научного обоснования влияния музыкального образования на интеллектуальное, духовно-нравственное и социальное развитие личности ребёнка.

Таким образом, можно выделить следующие задачи на новом этапе реализации проекта:

Во-первых, разработать систему непрерывного музыкального образования, включая программы общего музыкального развития и раннее обучение игре на классических инструментах на ступени дошкольного образования, а также региональные программы общего образования и дополнительного предпрофессионального и общеразвивающего направления, предусмотрев при этом преемственность принципов и содержания.

Во-вторых, совершенствовать систему подготовки, повышения квалификации учителей музыки, музыкальных руководителей, преподавателей на базе ведущих российских учреждений высшего профессионального образования.

В-третьих, включить в государственные программы в сфере образования и культуры мероприятия по реализации проекта «Музыка для всех» в целях повышения эффективности проекта.

В-четвертых, организовать музыкальное просвещение жителей республики через средства массовой информации.

В-пятых, расширить международное сотрудничество в области музыкального образования: стремиться к тому, чтобы проект «Музыка для всех» развивался под эгидой ЮНЕСКО.

Еще раз подчеркнём, что роль музыки в жизни человека трудно переоценить. Выдающийся педагог Василий Александрович Сухомлинский сказал: «Музыка – могучий источник мысли. Без музыкального воспитания невозможно полноценное умственное развитие».

Музыка объединяет людей самых разных убеждений, возраста и национальности. Призываю педагогов, широкую общественность, шире распространять цели и идеи проекта «Музыка для всех», поскольку проект направлен на создание особых условий для музыкального развития детей, чтобы они росли духовно богатыми, успешными людьми.

#### Библиографический список

1. Запуск нового проекта Михаила Николаева «Музыка для всех» <http://news.ykt.ru/article/14759>
2. О ходе реализации проекта «Музыка для всех» в Якутии – *SakhaLife*. Available at: <http://sakhalive.ru/o-hode-realizatsii-proekta-muzika-dlya-vseh-v-yakutii/>
3. Горбунова И.Б., Бергер Н.А. Преподавание музыкальных дисциплин как единой информационной системы с использованием компьютера. *Региональная информатика-98: тезисы докладов*. Санкт-Петербург, 1998: 43 – 44.
4. Горбунова И.Б., Бергер Н.А., Заболотская И.В. Электронный учебник по курсу теории музыки. *Региональная информатика – 96: РИ – 96: тезисы докладов V Санкт-Петербургской международной конференции*. Организация Объединенных Наций по вопросам просвещения, науки и культуры, Санкт-Петербургское общество информатики, вычислительной техники и систем управления. Санкт-Петербург, 1996: 264 – 265.
5. *Примерные программы дисциплин общепрофессиональной и профильной подготовки бакалавра художественного образования (федеральный компонент) для направления подготовки 540700 – «Художественное образование»*. Абдулина Г.В. и др. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена; Под общей редакцией Г.А. Бордовского, В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой. Санкт-Петербург, 2004; Часть 1.
6. *Примерные программы дисциплин общепрофессиональной и профильной подготовки бакалавра художественного образования (федеральный компонент) для направления подготовки 540700М – «Художественное образование»*. Абдулина Г.В. и др. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена; Под общей редакцией Г.А. Бордовского, В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой. Санкт-Петербург, 2004; Часть 2.
7. Горбунова И.Б. Новая образовательная концепция – профессионально-образовательный профиль 050610 «Музыкально-компьютерные технологии». *Современное музыкальное образование – 2004: материалы международной научно-практической конференции*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова. 2004: 130 – 140.

8. Горбунова И.Б. О введении новой магистерской программы 540710м – музыкально-компьютерные технологии в образовании. *Современное информационно-образовательное пространство сборник научных трудов*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Институт информационных технологий, Академия информатизации образования, Санкт-Петербургское отделение. Санкт-Петербург, 2005: 143 – 145.
9. Белов Г.Г., Горбунова И.Б., Горельченко А.В. *Музыкальный компьютер (новый инструмент музыканта): учебное пособие для 10 – 11 классов общеобразовательных учреждений*. Победитель конкурса по созданию учебной литературы нового поколения для средней школы, проводимого НФПК – Национальным фондом подготовки кадров и Министерством образования Российской Федерации Санкт-Петербург: СММО Пресс, 2006.
10. Горбунова И.Б., Говорова А.А. Музыкально-компьютерные технологии как средство обучения людей с нарушениями зрения музыкальному искусству. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 11: 298 – 301.
11. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии: лаборатория. *Медиамузыка*. 2012; 1: 5. Available at: [http://mediamusic-journal.com/issues/1\\_5.html](http://mediamusic-journal.com/issues/1_5.html)
12. Горбунова И.Б., Говорова А.А. Музыкально-компьютерные технологии в обучении детей с глубокими нарушениями зрения: особенности, проблемы, перспективы. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 470 – 477.
13. Воронов А.М., Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в обучении студентов музыкальных вузов с нарушением зрения. В сборнике: *Современное музыкальное образование – 2010: материалы международной научно-практической конференции*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова. 2011: 208 – 211.
14. 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.
15. Горбунова И.Б., Хайнер Е., Заливадный М.С. О значении математических методов в исследовании музыки и профессиональной подготовке музыкантов. *Университетский научный журнал*. 2015; 11: 103 – 111.
16. Горбунова И.Б., Хайнер Е. Интерактивные сетевые технологии обучения музыке в школе цифрового века: программа «SOFT WAY TO MOZART». *Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования*. 2014; 4 (39): 104 – 109.
17. Официальный сайт проекта «Музыка для всех». Available at: <http://old.sakha.gov.ru/node/257249>
18. ЯСИА-Новости Якутска и Якутии. Available at: <http://ysia.ru/tag/proekt-muzyka-dlya-vseh/>
19. Проект «Музыка для всех» Высшая Школа Музыки РС(Я). Available at: [http://vschoolmus.ru/проект-музыка-для-всех\\_](http://vschoolmus.ru/проект-музыка-для-всех_)
20. Якутский педагогический колледж им. С.Ф. Гоголева посетил депутат Государственной думы РФ. Available at: <http://profportal.sakha.gov.ru/news/yakutskij-pedagogicheskij-koll/>
21. Горбунова И.Б. Интерактивные сетевые технологии обучения музыке и музыкально-компьютерные технологии. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 126 – 131.
22. О музыкальном образовании в контексте проекта «Музыка для всех» Эдуард Абдулин <http://yaguo.ru/node/520>
23. Горбунова И.Б., Яцентковская Н.А. К вопросу об организации общего музыкального образования в Школе XXI века. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 18: 295 – 299.
24. 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.
25. 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. Запуск нового проекта Михаила Николаева «Музыка для всех» <http://news.ykt.ru/article/14759>
2. О ходе реализации проекта «Музыка для всех» в Якутии – SakhaLife. Available at: <http://sakhalife.ru/o-hode-realizatsii-proekta-muzyka-dlya-vseh-v-yakutii/>
3. Горбунова И.Б., Бергер Н.А. Prepodavanie muzykal'nyh disciplin kak edinoj informacionnoj sistemy s ispol'zovaniem komp'yutera. *Regional'naya informatika-98: tezisy dokladov*. Sankt-Peterburg, 1998: 43 – 44.
4. Горбунова И.Б., Бергер Н.А., Zabolotskaya I.V. Elektronnyj uchebnik po kursu teorii muzyki. *Regional'naya informatika – 96: RI – 96: tezisy dokladov V Sankt-Peterburgskoj mezhdunarodnoj konferencii. Organizaciya Ob'edinennyh Nacij po voprosam prosvetsheniya, nauki i kul'tury*, Sankt-Peterburgskoe obschestvo informatiki, vychislitel'noj tehniki i sistem upravleniya. Sankt-Peterburg, 1996: 264 – 265.
5. *Primernye programmy disciplin obsheprofessional'noj i profil'noj podgotovki bakalavra hudozhestvennogo obrazovaniya (federal'nyj komponent) dlya napravleniya podgotovki 540700 – "Hudozhestvennoe obrazovanie"*. Abdulina G.V. i dr. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena; Pod obshej redakciej G.A. Bordovskogo, V.A. Kozyreva, N.F. Radionovoj. Sankt-Peterburg, 2004; Chast' 1.
6. *Primernye programmy disciplin obsheprofessional'noj i profil'noj podgotovki bakalavra hudozhestvennogo obrazovaniya (federal'nyj komponent) dlya napravleniya podgotovki 540700M – "Hudozhestvennoe obrazovanie"*. Abdulina G.V. i dr. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena; Pod obshej redakciej G.A. Bordovskogo, V.A. Kozyreva, N.F. Radionovoj. Sankt-Peterburg, 2004; Chast' 2.
7. Горбунова И.Б. Novaya obrazovatel'naya koncepciya – professional'no-obrazovatel'nyj profil' 050610 "Музыкально-компьютерные технологии". *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2004: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. N.A. Rimskogo-Korsakova. 2004: 130 – 140.
8. Горбунова И.Б. О введении новой магистерской программы 540710м – музыкально-компьютерные технологии в образовании. *Sovremennoe informacionno-obrazovatel'noe prostranstvo sbornik nauchnyh trudov*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, Institut informacionnyh tehnologij, Akademiya informatizacii obrazovaniya, Sankt-Peterburgskoe otделение. Sankt-Peterburg, 2005: 143 – 145.
9. Белов Г.Г., Горбунова И.Б., Горельченко А.В. *Музыкальный компьютер (новый инструмент музыканта): учебное пособие для 10 – 11 классов общеобразовательных учреждений*. Победитель конкурса по созданию учебной литературы нового поколения для средней школы, проводимого НФПК – Национальным фондом подготовки кадров и Министерством образования Российской Федерации Санкт-Петербург: СММО Пресс, 2006.
10. Горбунова И.Б., Говорова А.А. Музыкально-компьютерные технологии как средство обучения людей с нарушениями зрения музыкальному искусству. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 11: 298 – 301.
11. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии: лаборатория. *Медиамузыка*. 2012; 1: 5. Available at: [http://mediamusic-journal.com/issues/1\\_5.html](http://mediamusic-journal.com/issues/1_5.html)
12. Горбунова И.Б., Говорова А.А. Музыкально-компьютерные технологии в обучении детей с глубокими нарушениями зрения: особенности, проблемы, перспективы. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 470 – 477.
13. Воронов А.М., Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в обучении студентов музыкальных вузов с нарушением зрения. В сборнике: *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2010: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. N.A. Rimskogo-Korsakova. 2011: 208 – 211.
14. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Хайнер Е. Музыкально-компьютерные технологии как информационно-трансляционная система в Школе цифрового века. *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Novye gumanitarnye issledovaniya*. 2014; 4 (39): 99 – 103.
15. Горбунова И.Б., Хайнер Е., Заливадный М.С. О значении математических методов в исследовании музыки и профессиональной подготовке музыкантов. *Университетский научный журнал*. 2015; 11: 103 – 111.
16. Горбунова И.Б., Хайнер Е. Интерактивные сетевые технологии обучения музыке в школе цифрового века: программа «SOFT WAY TO MOZART». *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Novye gumanitarnye issledovaniya*. 2014; 4 (39): 104 – 109.
17. Официальный сайт проекта «Музыка для всех». Available at: <http://old.sakha.gov.ru/node/257249>
18. ЯСИА-Новости Якутска и Якутии. Available at: <http://ysia.ru/tag/proekt-muzyka-dlya-vseh/>

19. Proekt «Muzyka dlya vseh» Vysshaya Shkola Muzyki RS(Ya). Available at: <http://vschoolmus.ru/proekt-muzyka-dlya-vseh>.
20. Yakutskij pedagogicheskij kolledzh im. S.F. Gogoleva posetil deputat Gosudarstvennoj dumy RF. Available at: <http://profportal.sakha.gov.ru/news/yakutskij-pedagogicheskij-koll/>
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.
22. O muzykal'nom obrazovanii v kontekste proekta «Muzyka dlya vseh» `Eduard Abdulin <http://yaguo.ru/node/520>.
23. Gorbunova I.B., Yacentkovskaya N.A. K voprosu ob organizacii obshchego muzykal'nogo obrazovaniya v Shkole XXI veka. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. 2015; 18: 295 – 299.
24. Berger N.A., Gorbunova I.B., Yacentkovskaya N.A. Obshee muzykal'noe obrazovanie v Shkole XXI veka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 6 (55): 147 – 151.
25. Belov G.G., Berger N.A., Gorbunova I.B. Obshee muzykal'noe obrazovanie v Shkole cifrovogo veka. *Nauchnoe mnenie*. 2014; 10-2: 22 – 34.

Статья поступила в редакцию 12.10.17

УДК 37.013

**Petrova N.F.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia),  
E-mail: [klinpsych@mail.ru](mailto:klinpsych@mail.ru)

**THE FORMATION OF CONFLICTOLOGICAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF PRACTICAL PSYCHOLOGISTS.** The article presents the structure of conflictological competence and possibilities of its formation in conditions of professional training of future psychologists in the field of education, the necessity of the implementation of psychological education of teachers on these issues from the psychological educational psychologists. The activity of the practical psychologist in education should enhance the conflictological competence of teachers, development of skills of analysis of conflict situations, skills to find compromise solutions. On the example of discipline "Pedagogical conflictology" a system of knowledge is formed on the basis of its competencies, which in future will form a basis of conflictological competence of future psychologists in the educational system.

**Key words:** conflictological competence, teachers, practical psychologists of education.

**Н.Ф. Петрова**, д-р пед. наук, проф. ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь,  
E-mail: [klinpsych@mail.ru](mailto:klinpsych@mail.ru)

## ФОРМИРОВАНИЕ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ

В статье приводится структура конфликтологической компетентности и возможности её формирования в условиях профессиональной подготовки будущих психологов в сфере образования, показана необходимость осуществления психологического просвещения учителей по данным вопросам со стороны психологических психологов образования. Деятельность практического психолога в образовании должна способствовать повышению конфликтологической грамотности педагогов, развитию навыков анализа конфликтных ситуаций, умений находить компромиссные решения. На примере дисциплины «Педагогическая конфликтология» показана система знаний и формируемых на её основе компетенций, которые в дальнейшем составят основу конфликтологической компетентности будущего психолога системы образования.

**Ключевые слова:** конфликтологическая компетентность, педагоги, практические психологи образования.

Отечественная конфликтология в настоящее время переживает период перехода от «первоначального накопления» своего теоретического и эмпирического материала к его систематизации и обобщению. Реальную основу для её дальнейшего развития составляют нарастающие социальные конфликты, отражающие современное кризисное состояние российского общества. Среди основных причин возникновения социальных конфликтов отечественные учёные [1; 2 и др.] выделяют: снижение жизненного уровня значительной массы населения; усиливающаяся конкуренция на рынке труда; изменение сложившихся ранее институтов социализации и воспитания; определённые сдвиги в сфере культурных ориентации; развитие криминогенной ситуации; ухудшение психологического здоровья населения в целом и подрастающего поколения в частности и др.

Конфликтология играет огромную роль в общей парадигме человековедения. Она предполагает владение набором специфических знаний умений и навыков в области человекознания, способствующих предупреждению и разрешению конфликтных ситуаций. Среди таковых можно выделить: владение различными «ключами» бесконфликтного общения, технологию индивидуальной работы с личностью, специальные методы организации собственной психики, приемы снижения уровня эмоциональной напряженности и тревожности и др. [3; 4]

Учитывая реалии современной действительности можно констатировать, что формирование конфликтологической компетентности личности студента в вузе является важным условием подготовки выпускника к будущей профессиональной деятельности, так как способствует бесконфликтному взаимодействию в будущем трудовом коллективе, гармоничному социальному взаимодействию в ходе реализации должностных обязанностей. Эти требования заложены в Федеральных государственных об-

разовательных стандартах высшего профессионального образования в виде ряда общекультурных компетенций уровня бакалавриата и магистратуры различных направлений подготовки.

Как показал анализ существующих подходов [5 и др.], структурно конфликтологическая компетентность личности студента может быть представлена следующими компонентами: Мотивационно-ценностным, Когнитивным, Личностным, Практическим (табл. 1):

В зависимости от специальности и направления подготовки – содержание конфликтологической компетентности может быть дополнено. Применительно к будущим практическим психологам сферы образования, технологически данный аспект в учебной работе может быть представлен учебной дисциплиной «Педагогическая конфликтология», которая позволяет сформировать когнитивный компонент за счет изучения теоретических основ конфликтологической науки, а также существенно обогатить Практический компонент умениями и навыками конструктивного разрешения конфликтов.

Конфликтологическая компетентностью, безусловно, должен владеть и каждый практический психолог.

Психологи, осуществляющие свою профессиональную деятельность на базе образовательных учреждений, должны не только знать специфику педагогических конфликтов, возможность их конструктивного разрешения, но и уметь формировать конфликтологическую компетентность у педагогов образовательного учреждения, если по каким – то причинам она не сформирована или находится на низком уровне.

Учебная дисциплина «Педагогическая конфликтология», которая преподается будущим практическим психологам в СКФУ, предполагает изучение вопросов, касающихся специфических особенностей педагогических конфликтов:

Таблица 1

## Структура конфликтологической компетентности

№	Компонент	Его содержание
1.	Мотивационно-ценностный	Поддержание бесконфликтного взаимодействия, стремление к сотрудничеству и поиску компромиссных решений в противоречивых вопросах, возникающих в конкретных условиях профессиональной деятельности
2.	Когнитивный	Знание основ конфликтологии, в том числе технологий, приёмов, стратегий конструктивного разрешения конфликтов в конкретных условиях профессиональной деятельности
3.	Личностный	Сформированная эмоциональная устойчивость, ответственность, эмпатия, толерантность,
4.	Практический	Сформированные навыки саморегуляции и самоконтроля в процессе социального взаимодействия, навыки бесконфликтного общения

- между педагогами и учащимися;
- конфликтов учащихся между собой;
- между учащимися и родителями;
- конфликтов в диадах «Педагог – администрация», «Педагог – педагог» и «Педагог – родитель».

А так же включает вопросы, освещающие:

- подходы к предупреждению педагогических конфликтов;
- стратегии и технологии разрешения педагогических конфликтов;
- сущность конструктивного педагогического общения как модель бесконфликтного поведения педагога.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что недостаточный уровень сформированности отдельных компонентов конфликтологической компетентности способствует повышению напряжения, снижению эффективности выполняемой профессиональной деятельности, повышает тревожность, является фактором, способствующим развитию эмоционального выгорания представителей всех профессий, особенно сферы «человек – человек» [4]. Особенно это актуально для сферы образования. Рекомендации по разрешению конфликтных ситуаций в школьном, социуме связаны с поиском методов формирования благоприятного психологического климата в учебном и педагогическом коллек-

тивах, разработка и освоения методик индивидуального консультирования, учета личностного компонента в конфликте.

В настоящий момент педагогами востребованы знания в области психологии и, в частности, конфликтологии, так как данная сфера профессиональной деятельности становится всё более напряжённой в связи с тем, что современные учащиеся имеют массу личностных проблем, ежегодно возрастает число учащихся с выраженными акцентуациями характера и склонностью к девиантному поведению. Тем самым педагоги должны быть вооружены стратегиями эффективного взаимодействия с учащимися с учётом современных реалий. Существенный вклад в психологическое просвещение педагогов вносят практические психологи образования, которые должны быть компетентными в данной области. Деятельность практического психолога в образовании должна способствовать повышению конфликтологической грамотности педагогов, развитию навыков анализа конфликтных ситуаций, умений находить компромиссные решения. В этой связи в процессе профессиональной подготовки будущих психологов важное место занимает дисциплина «Конфликтология», а применительно к будущим практическим психологам сферы образования «Педагогическая конфликтология».

## Библиографический список

1. Баныкина С.В. Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы исследования и перспективы развития. *Современная конфликтология в контексте культуры мира*. Москва, 2001: 373 – 394.
2. Горовая В.И., Петрова Н.Ф. *Педагогическая конфликтология: учебное пособие*. Ставрополь, 2011.
3. Конфликтология и её значение. Available at: [https://economy-ru.com/osnovyi-menedjmenta\\_990/konfliktologiya-znachenie-68103.html](https://economy-ru.com/osnovyi-menedjmenta_990/konfliktologiya-znachenie-68103.html)
4. Семёнова Е.М. *Психологическое здоровье педагога: возможности его сохранения и укрепления*. Available at: <https://sites.google.com/site/zdoroviepedagoga/3-sekcia/semenova>
5. Медведева В.Е. Эмоциональная устойчивость как профессионально-значимое качество будущего конфликтолога в структуре конфликтологической компетентности. *Конфликтология*. 2015; 3: 223 – 240.

## References

1. Banykina S.V. *Pedagogicheskaya konfliktologiya: sostoyanie, problemy issledovaniya i perspektivy razvitiya. Sovremennaya konfliktologiya v kontekste kul'tury mira*. Moskva, 2001: 373 – 394.
2. Gorovaya V.I., Petrova N.F. *Pedagogicheskaya konfliktologiya: uchebnoe posobie*. Stavropol', 2011.
3. Konfliktologiya i ee znachenie. Available at: [https://economy-ru.com/osnovyi-menedjmenta\\_990/konfliktologiya-znachenie-68103.html](https://economy-ru.com/osnovyi-menedjmenta_990/konfliktologiya-znachenie-68103.html)
4. Semenova E.M. *Psichologicheskoe zdorov'e pedagoga: vozmozhnosti ego sohraneniya i ukrepleniya*. Available at: <https://sites.google.com/site/zdoroviepedagoga/3-sekcia/semenova>
5. Medvedeva V.E. 'Emocional'naya ustojchivost' kak professional'no-znachimoe kachestvo budushego konfliktologa v strukture konfliktologicheskoy kompetentnosti. *Konfliktologiya*. 2015; 3: 223 – 240.

Статья поступила в редакцию 15.10.17

УДК 376.1/378

**Bykov O.A.**, Lt. col. just. Cand. of Sciences (Pedagogy), teacher, Saint-Petersburg Military Institute of National Guard Troops (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: [bykov-oleg@mail.ru](mailto:bykov-oleg@mail.ru)

**Rakitskiy A.V.**, Lt. col., teacher, Saint-Petersburg Military Institute of National Guard Troops (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: [ivanrakitskiy1985@mail.ru](mailto:ivanrakitskiy1985@mail.ru)

**ON ENHANCING THE EFFECTIVENESS OF PATRIOTIC EDUCATION OF CADETS IN MILITARY TRADITIONS IN THE PROCESS OF LEARNING IN UNIVERSITIES OF NATIONAL GUARD TROOPS OF RUSSIA.** The paper discusses the ways how to best motivate future officers to master their craft, the preservation and increase of the combat glory of Russian arms, effectively implement patriotic education of cadets based on military traditions. Today the problem of patriotic education is not only one of the most important and relevant, but also belongs to the category nationwide. The greatest national asset has always been patriotism – love for his people, attraction to everything Russian, the inseparable attachment to the place of his birth, respect for ancestors, traditions, culture, the whole way of life. Therefore, the material once again raises the question of increase of the level of the patriotic education.

**Key words:** patriotic education, comprehensive approach, military tradition, military education, educational work.

**О.А. Быков**, подполковник юст., кан. пед. наук, преп., Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии, г. Санкт-Петербург, E-mail: bykov-oleg@mail.ru

**А.В. Ракитский**, подполковник, адъюнкт, Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии, г. Санкт-Петербург, E-mail: ivanrakitskiy1985@mail.ru

## О ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ НА ВОИНСКИХ ТРАДИЦИЯХ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗАХ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИИ

В данной статье говорится о том, что необходимо максимально и эффективно мотивировать будущих офицеров на овладение своим ремеслом, на сохранение и преумножение боевой славы российского оружия, эффективно применять патриотическое воспитание курсантов, основываясь на воинских традициях. Сегодня проблема патриотического воспитания является не только одной из самых важных и актуальных, но и относится к разряду общенациональных. Величайшей национальной ценностью всегда был патриотизм – любовь к своему народу, тяга ко всему русскому, неотрывная привязанность к месту своего рождения, уважение к предкам, традициям, культуре, всему укладу жизни. Поэтому всё острее встаёт вопрос о повышении уровня патриотического воспитания.

**Ключевые слова:** патриотическое воспитание, комплексный подход, воинские традиции, воинское воспитание, воспитательная работа.

Вопросы воспитания курсантов в военных институтах войск национальной гвардии России требуют комплексного подхода. Воспитание будущих офицеров – дело государственной важности, к которому требуется относиться вдумчиво и трепетно. Фундамент для воспитания будущих офицеров должен основываться на принципах законности, соблюдения прав и свобод человека и гражданина, лежащих в основе деятельности войск национальной гвардии [1]. Новая силовая структура, созданная по решению президента РФ и вобравшая в себя внутренние войска МВД России, подразделения ОМОН, СОБР и ОВО МВД России [2], требует подготовки высококвалифицированных кадров, воспитанных с учетом опыта и традиций, накопленных за долгое существование военного образования в России.

В основу воспитания нужно обязательно закладывать опыт наших предков в воспитании патриотизма; воинские традиции, которые формировались в течение долгого времени. Без учета опыта предыдущих поколений невозможно воспитать такого офицера, который будет беззаветно служить своему делу и готов будет, если нужно, положить свою жизнь на алтарь отечества. Любая армия мира имеет свои традиции, под которыми понимаются исторически сложившиеся и передаваемые из поколения в поколение обычаи, профессиональные и моральные правила, ставшие общепринятыми нормами поведения воинов при выполнении ими своего воинского долга. Традиции – это, прежде всего история, в том числе и военная, которая, по словам Н.М. Карамзина, «Есть священная книга народов: главная, необходимая; зеркало их бытия и деятельности; скрижаль откровений и правил; завет предков к потомству; дополнение, изъяснение настоящего и пример будущего» [3]. Носителями армейских традиций являются, прежде всего, военнослужащие различных категорий, ветераны армии и флота, военные ученые, писатели, художники, композиторы, которые своими деяниями, творчеством аккумулируют и приумножают все лучшее из многовековой истории нашей армии. Справедливо говоря: кто не знает истории, традиций, равнодушен к прошлому, тот обедняет свое настоящее, делает ущербным будущее. Это понимали и наши предки. Вот, например выдержка из статьи «Военного журнала» от 1811 года: «Воспитание благородного юношества есть первейшее и наилучшее средство к заведению хороших офицеров... Ребёнок принадлежит не родителям, а Отечеству; Отечество должно быть для него святее всего на свете, все воспитание его должно клониться к тому, чтоб сделать его не только годным, но и отличным слугой своим согражданам, добрым сыном, добрым отцом; без любезных государству может обойтись, а без сынов отечества – никогда» [4, с. 25].

Подъем духа войск, увеличение их боеспособности являются теми задачами, на выполнение которых направлена вся боевая подготовка и боевая учёба в частях, подразделениях и соединениях войск Росгвардии. Органы по работе с личным составом осуществляют работу именно в целях увеличения уровня морально-психологического состояния войск для повышения их боевого потенциала. Судя по отдельным показателям (например, совершение противоправных деяний среди личного состава офицеров и курсантов), существует объективная потребность в подъеме духа войск, в поиске инструментов для сплочения и единства личного состава. Какие же меры могут обусловить

достижение данной цели? Одним из главнейших факторов повышения боеспособности войск, является поддержание боевых традиций, развитие и укрепление товарищества. Так, например одной из основополагающих традиций является празднование Дня воинской части, который согласно Общевоинским Уставам Вооруженных Сил РФ, отмечается в частях и направлен на укрепление боевых традиций, преемственности и передачу боевого опыта от старшего поколения младшему. Сейчас в армии необходимо поддерживать боевых традиций. Особое внимание уделяют боевым традициям те части и воинские формирования, которым приходится постоянно выполнять реальные боевые задачи (например, отряды специального назначения) и командованием таких частей роль передачи боевого опыта, сохранения традиций понимается недвусмысленно и правильно.

Но почему же в процессе обучения в военных вузах иногда недооцениваются роль традиций? Прежде всего, нужно помнить о том, что не только боевая, но и всякая воинская традиция вообще только тогда будет полезна, и жизненна, когда она не является слепой и безразборно враждебной по отношению ко всему новому вообще. Поэтому, и поддерживать стоит не всякую традицию, а только такую, которая укрепляет дух армии и вместе с тем способствует, или, по крайней мере, не направлена против её роста; и, наоборот, весьма вредно охранять те традиции, которые являются лишь пережитками старого и отжившего. Так, к традициям полезным и продуктивным надо отнести боевые подвиги, товарищество, коллективизм и т. д., поддержание которых совершенно необходимо; с другой стороны, вряд ли кто будет оспаривать, например, вред грубости, высокомерия, формального отношения к службе. Что касается внешней стороны традиций, то всё их значение обусловлено внутренним содержанием.

Хранителем традиций в войсках, является, почти исключительно офицерский состав. Следовательно, с него, точнее с его подготовки, с курсантских времён, и надо начинать решение этого вопроса. У каждого вуза, как и у всякой воинской части, есть примеры образцового выполнения долга, которыми надо гордиться и которые, несомненно, должны и могут быть использованы в ходе воинского воспитания. Проблема заключается в том, что иногда процесс обучения и процесс воспитания разделяются между собой. В ходе передачи знаний от профессорско-преподавательского состава – обучаемым и от командиров и начальников – подчиненным чаще всего делается упор на передачу знаний, воспитательная же, сторона этого процесса не всегда остается неохваченной. А она, на самом деле, является основной. Нельзя говорить о том, что воспитательные мероприятия не проводятся, нет, они проводятся (например, воспитательная работа, время проведения которой определено в распорядке дня воинской части.), но отдельно от обучения. При составлении планов и планов-конспектов проведения занятия, руководителями занятий обязательно указывается и воспитательная цель, но в содержании самого материала проведения занятия, иногда информация по воспитанию отсутствует. А ведь передача опыта, патриотических воззрений и воинских традиций должно осуществляться, прежде всего, на плановых занятиях и иметь системный характер. По нашему мнению, очень важно совмещать процесс обучения и воспитания. У нас в Российской армии, есть что помянуть и чем можно гордиться: Куликовская битва, битва под

Полтавой, оборона Москвы и Севастополя и т. д. Нельзя, забывать свое прошлое, тем более тем, кому есть чем гордиться. Ту же цель – поддержание духа войск и укрепление роли боевых традиций должно преследовать и укрепление воинского коллективизма в войсках.

Среди воинских традиций особое положение занимает такие традиции как соблюдение офицерской чести и верность Боевому Знамени.

Понятия об офицерской чести и морали закладывались в учебных заведениях и прежде всего в кадетских корпусах. Символом воинской чести являлись погоны. Самым тяжелым наказанием за бесчестный поступок являлось лишение погон. Будущий офицер, ни при каких условиях не мог где-либо показаться без погон. Форма одежды офицеров, знаки различия, награды всегда считались внешним выражением чести и достоинства офицера.

Генерал-фельдмаршал П.А. Румянцев, имевший в армии исключительный авторитет, понятие чести трактовал так: «Честь – это стремление быть благородным, высшим существом по внутренним достоинствам, совершать поступки, достойные славы, без всякого принуждения извне и без всякого другого вознаграждения, кроме одобрения своей совести» [5].

... Верность Боевому Знамени – одна из древнейших традиций нашего воинства. Древние славяне почитали свои знамена выше всех других символов. Оставление знамени влекло жестокое наказание всех офицеров и солдат части. Устав воинский 1716 г. гласил: «Которые стоя перед неприятелем, или в акции, уйдут и знамя свое или штандарт до последней капли крови оборонять не будут, оные имеют шельмованы быть, а когда пойманы, убиты будут» [6].

Подчеркивая преемственность данной традиции, газета «Правда» 26 декабря 1942 г. писала: «С незапамятных времен наши предки сражались под знаменами воинской славы. Разными было их наименование: стяг, хоругвь, прапор, бунчук, штандарт, знамя – это честь, доблесть, слава, единство, верность Отечеству, стремление к победе» [7].

Понимая важность традиций и символизма в деле воинского воспитания в Российской Федерации, в целях реализации единой государственной политики в области геральдики, развития исторических традиций, сохранения преемственности в осуществлении мер по обеспечению безопасности личности, общества и государства, защиты прав и свобод человека и гражданина, глава нашего государства подписал указ об учреждении знамени войск национальной гвардии [8]. Еще ранее законодательными органами РФ был принят документ, устанавливающий Дни воинской славы и памятные даты [9].

Беспредельная любовь к Родине, Отечеству, верность присяге, Боевому Знамени, высокая дисциплина и общая культура, уважение к подчиненным, понимание долга, глубокое чувство товарищества – это лишь небольшая часть того, что передавалось из поколения в поколение в офицерской среде, что всегда защищало и спасало Россию от многочисленных бед и потрясений.

Ни одна из наук, которая изучается в военных вузах, не является лишней, и каждая из них так или иначе пригодится в дальнейшей службе и жизни, но, в настоящее время при подготовке офицеров, иногда недооценивается роль истории и литературы (последняя вообще не изучается в военных вузах). Уже давно признано, что только тот может всей душой, всем сердцем любить свою Родину, кто знает её прошлое, кто сроднился с ним, для кого оно не пустой звук, кому известно, насколько дорогой ценой досталось нам независимость и благополучие страны, возможность жить под мирным небом и воспитывать своих детей. Изучение истории своего народа – это наилучшее средство воспитать себя и курсантов в духе любви к Родине. Можно вспомнить, какое значение, имело в своё время появление «Истории Государства Российского» Карамзина. Как радовался появлению её великий поэт и писатель А.С. Пушкин! Да и было чему радоваться – так как важнейшая заслуга «Истории Государства Российского» заключалась в том, что благодаря ей все русские люди стали задумываться над тем, чтоб привести настоящую жизнь русского народа в связь с его прошлым, когда яснее, без всякой примеси, скрывающей и маскирующей суть, вырисовывались основные черты русского народного характера. Русский по рождению – без знания свой истории не русский. А нельзя быть убежденным защитником России, не будучи русским душой. «Как воспитывать солдата и курсанта в духе любви к Родине, если вы не сумеете убедить его в собственной любви, если не сумеете заставить его проникнуться уважением ко всему родному. А этого можно достигнуть только изучением прошлого и настоящего своей Родины. Этим путем можно воспитать в себе и в своих подчиненных мощь духа и нравственную силу, которая всегда была выше силы физической» [10].

Истинное значение культивирования воинских традиций в процессе обучения курсантов в вузах Росгвардии заключается в том, чтобы максимально мотивировать будущих офицеров на овладение своим ремеслом, на сохранение и преумножение боевой славы российского оружия. Этот инструмент подготовки верящих в своё дело, профессиональных офицерских кадров должен целенаправленно и непрерывно использоваться командованием и профессорско-преподавательским составом вузов войск национальной гвардии и сегодня.

#### Библиографический список

1. О войсках национальной гвардии Российской Федерации. Федеральный закон от 03.07.2016 № 226-ФЗ.
2. Вопросы Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации. Указ Президента РФ от 05.04.2016 № 157 (ред. от 30.09.2016).
3. Карамзин Н.М. *История государства Российского*. 3-е изд., Санкт-Петербург: Типография Александра Смирдина, 1830; в 12 томах; Т. 1.
4. О средствах завести хороших офицеров. *Военный журнал*. Санкт-Петербург: 1811; Кн. 11.
5. Румянцев П.А. *Документы*. Москва, 1953.
6. *Уставы Петра Великого*. Москва: Воениздат, 1949.
7. *Газета «Правда»*. 1942; 26 декабря.
8. Об учреждении геральдического знака – эмблемы, знамени и флага войск национальной гвардии Российской Федерации. Указ Президента РФ от 20.12.2016 № 685 (вместе с «Положением о геральдическом знаке – эмблеме войск национальной гвардии Российской Федерации», «Положением о знамени войск национальной гвардии Российской Федерации», «Положением о флаге войск национальной гвардии Российской Федерации»).
9. О Днях воинской славы и памятных датах. Федеральный закон от 13.03. 1995 г. № 32-ФЗ.
10. *Журнал «Александровец»*. Москва, 1906; 3.

#### References

1. О войсках национальной гвардии Российской Федерации. Federal'nyj zakon ot 03.07.2016 № 226-FZ.
2. Voprosy Federal'noj sluzhby vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii. Ukaz Prezidenta RF ot 05.04.2016 № 157 (red. ot 30.09.2016).
3. Karamzin N.M. *Istoriya gosudarstva Rossijskogo*. 3-e izd., Sankt-Peterburg: Tipografiya Aleksandra Smirdina, 1830; v 12 tomah; T. 1.
4. O sredstvakh zavesti horoshih oficerov. *Voennyj zhurnal*. Sankt-Peterburg: 1811; Kn. 11.
5. Rumjancev P.A. *Dokumenty*. Moskva, 1953.
6. *Ustavy Petra Velikogo*. Moskva: Voenizdat, 1949.
7. *Gazeta «Pravda»*. 1942; 26 dekabrya.
8. Ob uchrezhdenii geraldicheskogo znaka – `emblemy, знамени i flaga vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii. Ukaz Prezidenta RF ot 20.12.2016 № 685 (vmeste s "Polozheniem o geraldicheskom znake – `embleme vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii", "Polozheniem o знамени vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii", "Polozheniem o flage vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii").
9. O Dnyah vojskoj slavy i pamyatnyh datah. Federal'nyj zakon ot 13.03. 1995 g. № 32-FZ.
10. *Zhurnal «Aleksandrovec»*. Moskva, 1906; 3.

Статья поступила в редакцию 12.10.17

УДК 378

**Kiseleva Yu.N.**, applicant Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia),  
E-mail: yulia\_nik\_mus@mail.ru

**MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES IN TEACHING THE DISCIPLINE "LISTENING TO MUSIC" AT THE CHILDREN'S SCHOOL OF ARTS.** The subject "Listening to music" is an important link in the musical and educational process of the child. It brings up love and interest in music, teaches to understand its language, develops emotional responsiveness. The article considers some new opportunities in teaching the discipline "Listening to music", which appeared thanks to a music computer, which are used in children's music school and meet the requirements of modern pedagogy. The work describes the possibilities of MKT programs that develop the creative abilities of children using a music computer. The author considers new forms of work that became possible when using a music computer. It is shown that the use of a music computer reveals the broad prospects of using creative tasks in the lesson.

**Key words:** listening to music, music education, music and computer technologies, music computer, music education.

**Ю.Н. Киселёва**, соискатель РГПУ им. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: yulia\_nik\_mus@mail.ru

## МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «СЛУШАНИЕ МУЗЫКИ» В ДШИ

Предмет «Слушание музыки» является важным звеном в музыкально-образовательном процессе ребёнка. «Слушание музыки» воспитывает любовь и интерес к музыке, учит понимать ее язык, развивает эмоциональную отзывчивость. Статья посвящена рассмотрению новых возможностей в преподавании дисциплины «Слушание музыки», появившимся благодаря музыкальному компьютеру, которые начинают использоваться в детской музыкальной школе, и соответствуют требованиям современной педагогики. В работе описаны возможности MKT-программ, развивающие творческие способности детей с использованием музыкального компьютера. Автором рассмотрены новые формы работы, которые стали возможны при использовании музыкального компьютера; показано, что применение музыкального компьютера раскрывает широкие перспективы использования творческих заданий на уроке.

**Ключевые слова:** слушание музыки, музыкальное образование, музыкально-компьютерные технологии, музыкальный компьютер, музыкальное образование.

Предмет «Слушание музыки», изучаемый в детских музыкальных школах и детских школах искусств в 1-3 классах, можно считать начальным этапом учебной дисциплины «Музыкальная литература». Неоценимую помощь в решении задачи более раннего серьезного приобщения детей к музыкальному искусству может оказать музыкальный компьютер (МК) [1; 2; 3], поскольку интерес современных детей к компьютеру огромен. Использование компьютерных технологий на уроке «Слушания музыки» позволяет более эффективно и плодотворно решать основные задачи музыкального образования: это, прежде всего, воспитание любви и интереса к музыке, понимание музыкального искусства, развитие музыкальных способностей учащихся и многое др. Но, самая главная отличительная особенность урока «Слушание музыки» с использованием МК – это возможность ученика стать активным слушателем: введение МК в данный предмет лишь совершенствует традиционное образование, которое получает юный музыкант в школе.

МК позволяет сделать процесс погружения в мир музыки эмоционально захватывающим, помогает развить навыки самостоятельного слухового наблюдения. В процессе занятий у ребят расширяется музыкальный кругозор, развивается музыкальное мышление и память, формируются навыки слухового анализа, необходимые для воспитания грамотного и заинтересованного слушателя: «С помощью систем мультимедиа детям дается возможность собирать информацию, обмениваться ею, обрабатывать, играть с ней, визуализировать ее, спорить, критиковать, убеждать. Благодаря этим видам действия ученик достигает более глубоких уровней собственного понимания» [4, с. 21].

Многофункциональный инструмент – МК – позволяет внести новые элементы, открывающие для творчества детей новые возможности и вызывающие у них большой интерес к занятиям. Развитие творческих способностей детей имеет большое значение в музыкальном образовании ребёнка. Развитие воображения, ассоциативности мышления, чуткости и других слагаемых творческой личности – чрезвычайно важная задача. Данный музыкальный курс на основе использования МК может активно способствовать решению этой проблемы. Овладение новым музыкальным инструментом позволит учащемуся в будущем реализовать себя в роли аранжировщика и исполнителя, композитора и звукорежиссера. МК позволяет учащимся самостоятельно получать знания, искать информацию в программе, исполнять произведения на виртуальных инструментах, сочинять мелодии в определенных жанрах, записывать голос через микрофон, исполнять вокальные примеры музыкальных тем под «минусовую» фонограмму, а также рисовать музыкальные темы и двигаться

под музыку, имитируя игру на музыкальных инструментах. Все это и многое другое позволяет развивать различные модели восприятия и задействовать при проведении урока все виды памяти: зрительную, слуховую, моторную, образную, ассоциативную.

Понятие «музыкальный компьютер» введено И.Б. Горбуновой, Г.Г. Беловым и А.В. Горелыченко: «Таким образом, мы определяем музыкальный компьютер как профессиональный инструмент в сфере музыкального образования и творчества» [1, с. 30].

Начальный период обучения наиболее сложный и ответственный как для педагога, так и для ученика входящего в сложный мир музыки. Главная задача педагога: попытаться увлечь ребёнка, сделать процесс погружения в мир музыки эмоционально захватывающим, интересным. МК окажет большую помощь педагогу при решении данной задачи. Круг вопросов и заданий может быть самый разнообразный:

- подобрать подходящую иллюстрацию к прослушанной музыке;
- подобрать стихотворение из предложенных педагогом вариантов;
- придумать название к прослушанной пьесе и напечатать на компьютере;
- заполнить таблицу;
- определить характер звучания произведения;
- найти описание музыкального героя в отрывке из литературного текста;
- изменить темп пьесы;
- учитывая особенности жанра, попробовать на уроке сочинить марш (польку);
- записать голос через микрофон;
- определить название танца по средствам музыкальной выразительности;
- составить из маркированных элементов форму музыкального произведения;
- исполнять произведение виртуальными инструментами на MIDI-клавиатуре;
- петь под «минусовую» фонограмму;
- рисовать мелодию;
- физкультминутка;
- самостоятельно найти конкретную информацию в программе.

Для организации такой работы MKT-образовательный комплекс помимо основных составляющих: монитор, процессор, клавиатура, мышь, должен иметь звуковую плату, активную MIDI-клавиатуру (удобнее 5-октавная), динамический микрофон,

наушники закрытого типа (обеспечивающие максимальную изоляцию от внешних шумов).

С помощью данного оборудования преподаватель может активно использовать индивидуально-групповую форму занятий, корректируя действия каждого ученика. Использование наушников позволяет одновременно выполнять задания всем обучающимся, не создавая помех для остальных участников учебного процесса.

Эффективно использовать компьютерные программы на уроках музыки во всех классах младшего звена, подбирая учебные программы с учетом возрастного интереса учеников, их подготовленности к восприятию излагаемого материала и уровня освоения ими компьютера. Так, для учеников 1-3 классов в основном подходят фонотека, фонограммы, образовательно-игровые программы (при использовании их отдельных элементов).

Эти формы работы можно проводить на любом этапе урока. При проверке пройденного материала, изложении новой темы, закреплении материала на уроке. «Музыкальный компьютер выполнит функции проигрывателя и видеомэгафона, проведет викторину, поможет увлекательно и доступно изучить особенности различных музыкальных жанров, средств музыкальной выразительности, структуры произведений, познакомит с инструментами симфонического оркестра, духового, оркестра народных инструментов. Использование музыкального компьютера меняет характер учебной деятельности. Преподаватель может больше не тратить время на утомительные повторы информации, а сосредоточить свое внимание на индивидуальной помощи ученикам. Музыкально-компьютерное оборудование дает возможность для экспериментирования и раскрытия творческих возможностей учащегося» [4, с. 40].

Предмет «Слушание музыки» позволяет ребёнку осознать мир звуков как особую реальность, то есть научиться понимать музыку, научиться слышать и слушать музыку. Музыкант-профессионал должен быть не только прекрасным исполнителем музыкальных произведений различных стилей и жанров, но в первую очередь подлинным проводником музыкального искусства, способным правильно оценить то или иное явление музыкальной культуры с точки зрения его гуманистической направленности, общечеловеческой значимости, степени эстетической, художественной ценности. Музыкально-компьютерные технологии (МКТ) [5; 6; 7] начинают играть большую роль в преподавании дисциплины «Слушание музыки». МК не изменяет учебный процесс, а совершенствует его, что наилучшим образом сказывается на усвоении материала учащимися, посещаемости занятий, дальнейшем образовании в области музыки.

Для проведения уроков с использованием МК необходимо, чтобы у каждого ученика было свое рабочее место для одновременного выполнения заданий всеми обучающимися. Основная комплектация МК – монитор, процессор, клавиатура, мышь – позволяют ребёнку свободно оперировать теоретическим и практическим материалом. Дополнительное оборудование: звуковая плата, имеющая готовые наборы тембровых коллекций (инструментальные банки) и позволяющая существенно расширить возможности обучения и музыкального творчества, поскольку превращает компьютер в полноценный музыкальный инструмент, MIDI-клавиатура, позволяющая использовать на уроке активную форму деятельности – музицирование. Динамический микрофон используется для записи голоса. Наушники закрытого типа позволяют работать в классе всей группе одновременно, не создавая помех друг другу. Визуальная информация демонстрируется на настенном экране с помощью мультимедийного проектора. Для совместного прослушивания выполненных заданий и ансамблевого музицирования все компьютеры через микшерский пульт подключаются к HI-FI усилителю и студийным акустическим системам. Все компьютеры должны иметь высокоскоростной доступ в Интернет. В настоящее время в Интернете можно найти большое количество специализированных музыкальных сайтов. Таким образом, данное оборудование позволяет использовать учебное время максимально эффективно [8; 9].

Программное обеспечение МКТ образовательного комплекса весьма разнообразно и подбирается с учетом возрастных особенностей учеников. «В младшем школьном возрасте дидактические задачи наиболее естественно решаются в игровой форме. Все образовательные программы можно сгруппировать в следующие классы: развивающие игры, обучающие игры, игры-эксперименты, игры-забавы, диагностические игры. Музыкально-компьютерные образовательные программы включают: электронный учебник – компьютерная программа, представляющая собой

банк текстов и музыкального материала, электронная музыкальная энциклопедия – компьютерная программа, представляющая банк данных, имеющая богатый видеоряд, библиотечные информационно-поисковые системы, компьютерные программы контроля знаний» [4, с. 48]. Все эти программы помогут нам в создании яркого и образного урока.

Удивительные возможности МК позволяют создать *активный урок*. Приведём в качестве примера изучение темы: «*Времена года в музыке. Состояния природы в разное время суток. Утро, день, вечер, ночь*». Изучение темы в самом начале учебного курса напрямую связано и созвучно с предметом, изучаемым в начальных классах общеобразовательной школы, – природоведением. Ребёнок познает, изучает и наблюдает за природой с самого рождения. Так и музыка окружает нас на протяжении всей жизни. Поэтому нет ничего естественнее, чем начать изучение музыкального искусства с произведений, посвященных образам природы. Изучению темы отведено 6 часов.

Главной задачей изучения данной темы является развитие наблюдательности детей, желания описывать в словах свои жизненные впечатления от окружающего мира природы, явлений времен года, смен состояний природы в течение суток. Основная форма занятий начального периода обучения строится в виде бесед. Перед прослушиванием музыкального произведения педагог сообщает новые сведения, кратко рассказывает о композиторе и его музыке, постоянно вовлекая в разговор детей различного рода вопросами и заданиями. Музыкальные примеры, предназначенные для прослушивания, небольшие по размеру, программные и ясные по форме. Начиная слушать музыкальный материал, предлагаем использовать игру «музыкальные коллекции», то есть коллекционировать звуковые изображения, запоминать характер музыки, выбирать каждому ребёнку для себя наиболее понравившиеся произведения музыки. Для использования данной формы работы на уроке необходимости ведения записей в тетради нет. В нашем пользовании имеется экран компьютера. Мы можем создать специальную страничку, куда будем вписывать фамилию композитора, прослушанное произведение, вносить иллюстрации портретов композиторов, исполнителей его произведений, подбирать рисунки к музыке.

Для развития словарного запаса рекомендуем использовать игровую форму работы по принципу «коллективного разума», то есть каждый из детей должен назвать одно подходящее для определения характера музыки слово и внимательно выслушать те, которые назвали его сотоварищи, чтобы не повторяться. Все названные слова мы предлагаем записывать не на доску и в тетрадь, а вносить в компьютер. В качестве вспомогательного средства здесь нам поможет словарь эмоциональных состояний в музыке, разработанный В.Г. Ражниковым. Полезной формой работы в начальный период обучения может быть создание ассоциативных рядов с использованием живописных репродукций, стихов, рисунков.

Изучая тему «*Времена года в музыке. Состояния природы в разное время суток. Разные природные явления*» ученик знакомится с творчеством А. Вивальди, П. Чайковский, Э. Григ, С. Прокофьев, К. Дебюсси, Д. Кабалевского, узнает интересные факты их биографии. Подбирая рисунки и стихи к прослушанной музыке, дети познакомятся с замечательными поэтами: Ф. Тютчевым, А. Пушкиным, А. Толстым, Н. Некрасовым. Прослушивая произведение Э. Грига «Утро», педагог обращает внимание детей на усиление громкости в этом произведении и затем вводит понятие динамики. Теоретический материал высвечивается на настенном экране, также дублируется у каждого в компьютере.

После прослушивания произведения и выяснения эмоционального содержания музыки можно обратить внимание на то, как композитор добился такого результата, с помощью каких средств выразительности.

На заключительном уроке данной темы дети демонстрируют свои коллекции музыкальных впечатлений и ассоциативные ряды: музыкальная пьеса – стихи – картина – рисунок. Проводится викторина из незнакомых произведений, дети должны сами предложить названия и подобрать к ним стихи и иллюстрации из заранее подготовленных педагогом. Если группа многочисленная, можно дифференцировать работу детей: часть из них отгадывает название музыкального произведения, другая часть подбирает стихи, третья – подбирает подходящие картины; затем меняем задания в группах. После прослушивания музыки педагог уточняет предложенные детьми названия, сообщает имена авторов музыки, стихов, картин и дает краткие биографические сведения о них.

Удивительные возможности МК позволяют использовать на уроке «Слушания музыки» дополнительные формы работы, необходимые для развития полноценной творческой личности: композиция, музицирование, элементы сольфеджио.

Композиция занимает важное место в образовательном процессе ребенка. Развитие творческих способностей одна из основных задач музыкальной педагогики. Однако преподаватели теоретических дисциплин не успевают уделить достаточное количество учебного времени этой важной форме работы. Использование на уроке творческой формы работы позволяет раскрыть творческий потенциал каждого учащегося. Занятия композицией на уроке «Слушания музыки» сопровождаются музицированием на MIDI-клавиатуре [10; 11].

Работа с элементами сольфеджио на уроке позволяет использовать сложный теоретический материал в игровой запоминающейся форме. Это возможно благодаря МКТ-программам по

сольфеджио [12]. Задачей данных программ является научить ребенка воспроизводить (петь или играть на музыкальном инструменте) ноту, которую он видит на нотном стане. Все эти формы работы позволяют наилучшим образом выполнить одну из основных задач данного предмета – осуществление межпредметных связей.

Предлагаемый учебный материал доступен для восприятия маленькими детьми и позволяет им легко и естественно войти в большой мир музыки. Использование МКТ-программ позволяет более широко и полно раскрыть все богатство мира природы и чувств человека через музыкальные звуки. Основные моменты рассматриваемой в данной статье проблемы обуславливают необходимость разработки программы учебной дисциплины «Слушание музыки» с использованием МК для учреждений дополнительного музыкального образования детей.

#### Библиографический список

1. Белов Г.Г., Горбунова И.Б., Горельченко А.В. *Музыкальный компьютер (новый инструмент музыканта): учебное пособие*. Победитель конкурса по созданию учебной литературы нового поколения для средней школы, проводимого НФПК – Национальным фондом подготовки кадров и Министерством образования Российской Федерации. Санкт-Петербург: СМНО Пресс, 2006.
2. Горбунова И.Б. Музыкальные инструменты как синтезаторы музыкального звука. *Общество: философия, история, культура*. 2016; 2: 89 – 93.
3. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер: моделирование процесса музыкального творчества. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 4 (65): 145 – 148.
4. Горбунова И.Б., Горельченко А.В. *Технологии и методики обучения. Музыкально-компьютерные технологии в системе начального музыкального образования*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2007.
5. 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.
6. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии: лаборатория. *Медиамузыка*. 2012; 1. Available at: [http://mediamusic-journal.com/issues/1\\_5.html](http://mediamusic-journal.com/issues/1_5.html)
7. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии и DIGITAL HUMANITIES. *Современное музыкальное образование – 2015: материалы XIV Международной научно-практической конференции*. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2015: 29 – 34.
8. Горбунова И.Б. Музыкальное образование в цифровом пространстве. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; 1: 69 – 73.
9. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в подготовке музыканта-педагога. *Региональная информатика и информационная безопасность: Сборник трудов*. Санкт-Петербургское общество информатики, вычислительной техники, систем связи и управления. Санкт-Петербург, 2016: 224 – 228.
10. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новые горизонты музыкального исполнительского искусства. *Музыка и время*. 2015; 6: 16 – 24.
11. Белов Г.Г., Горбунова И.Б., Горельченко А.В. *Музыкальный компьютер. Новый инструмент музыканта: методическое пособие*. Санкт-Петербург, 2006.
12. 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. Belov G.G., Gorbunova I.B., Gorel'chenko A.V. *Muzykal'nyj komp'yuter (novyj instrument muzykanta): uchebnoe posobie*. Pobeditel' konkursa po sozdaniyu uchebnoj literatury novogo pokoleniya dlya srednej shkoly, provodimogo NFPK – Nacional'nym fondom podgotovki kadrov i Ministerstvom obrazovaniya Rossijskoj Federacii. Sankt-Peterburg: SMIO Press, 2006.
2. Gorbunova I.B. Muzykal'nye instrumenty kak sintezatory muzykal'nogo zvuka. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; 2: 89 – 93.
3. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj komp'yuter: modelirovanie processa muzykal'nogo tvorchestva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 4 (65): 145 – 148.
4. Gorbunova I.B., Gorel'chenko A.V. *Tehnologii i metodiki obucheniya. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v sisteme nachal'nogo muzykal'nogo obrazovaniya*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2007.
5. Gorbunova I.B. Fenomen muzykal'no-komp'yuternyh tehnologij kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2004; T. 4; № 9: 123 – 138.
6. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii: laboratoriya. *Mediamuzyka*. 2012; 1. Available at: [http://mediamusic-journal.com/issues/1\\_5.html](http://mediamusic-journal.com/issues/1_5.html)
7. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i DIGITAL HUMANITIES. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2015: materialy XIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Pod obshej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena, 2015: 29 – 34.
8. Gorbunova I.B. Muzykal'noe obrazovanie v cifrovom prostranstve. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; 1: 69 – 73.
9. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v podgotovke muzykanta-pedagoga. *Regional'naya informatika i informacionnaya bezopasnost': Sbornik trudov*. Sankt-Peterburgskoe obschestvo informatiki, vychislitel'noj tehnik, sistem svyazi i upravleniya. Sankt-Peterburg, 2016: 224 – 228.
10. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novye gorizonty muzykal'nogo ispolnitel'skogo iskusstva. *Muzyka i vremya*. 2015; 6: 16 – 24.
11. Belov G.G., Gorbunova I.B., Gorel'chenko A.V. *Muzykal'nyj komp'yuter. Novyj instrument muzykanta: metodicheskoe posobie*. Sankt-Peterburg, 2006.
12. Belov G.G., Berger N.A., Gorbunova I.B. Obshee muzykal'noe obrazovanie v Shkole cifrovogo veka. *Nauchnoe mnenie*. 2014; 10-2: 22 – 34.

Статья поступила в редакцию 12.10.17

УДК 378

**Pavlova L.E.**, Teacher of Keyboard Synthesizer Playing, St. Petersburg Children's Musical School n.a. M.I. Glinka (St. Petersburg, Russia), E-mail: [avgusta14@list.ru](mailto:avgusta14@list.ru)

**ELECTRONIC KEYBOARD SYNTHESIZER AS AN ASSISTANT IN TEACHING AND DEVELOPING THE ARTS SYNTHESIS AT CHILDREN'S SCHOOL OF ARTS.** Modern technical means used in the system of modern music education, can significantly enrich the musical and educational process. Particularly effective use is at the stage of primary vocational education. The article focuses on the use of such tools in the work of a synthesizer teacher of a children's music school and a children's art school in cooperation

with a correctly selected repertoire that meets the specified educational goals and the possibilities of musical and computer programs and hardware used in the learning process.

**Key words:** electronic keyboard synthesizer, art synthesis, children's school of arts, musical education, musical pedagogy, musical computer programs, music computer technologies, music art.

**Л.Э. Павлова**, преп. синтезатора, СПб ГБОУ ДОД «Санкт-Петербургская детская школа искусств им. М.И. Глинки», г. Санкт-Петербург, E-mail: avgusta14@list.ru

## ВОЗМОЖНОСТИ ЭЛЕКТРОННОГО КЛАВИШНОГО СИНТЕЗАТОРА В РАЗВИТИИ СИНТЕЗА ИСКУССТВ НА СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современные технические средства, используемые в системе начального профессионального музыкального образования, позволяют существенным образом обогатить музыкально-образовательный процесс. Особенно эффективным их использование является на ступени начального профессионального образования. В статье делается акцент на использовании таких средств в работе преподавателя синтезатора детской музыкальной школы и детской школы искусств во взаимодействии с правильно подобранным репертуаром, который соответствует заданным образовательным целям и возможностям используемых в процессе обучения музыкально-компьютерных программ и аппаратных средств.

**Ключевые слова:** электронный клавишный синтезатор, синтез искусств, ДШИ, музыкальное образование, музыкальная педагогика, музыкально-компьютерные программы, музыкально-компьютерные технологии, музыкальное искусство

Появление новых технических средств в системе современного музыкального образования: синтезаторов с компьютерной «начинкой» (например, Yamaha PSR-S710, PSR-S910), обучающих музыкальных компьютерных программ и игр даёт преподавателю музыкальных дисциплин разнообразные возможности для обучения детей. Отметим, что исполнение полифонических и кантленных пьес на синтезаторе полезно и интересно. Это способствует улучшению качества исполнения этих пьес. Важным условием формирования у учеников интереса к музыкальному творчеству и развития хорошего музыкального вкуса является правильно подобранный репертуар [1]. Центральной составляющей этого репертуара является классическая и народная музыка, в которой сконцентрированы главные ценности данного вида искусства, а также лучшие образцы современной музыки академических и массовых жанров [2; 3; 4].

Познакомить начинающего музыканта (5-6 лет) с прекрасной музыкой Моцарта, Вивальди, Чайковского можно в интерактивных играх: «Волшебная флейта. Играем с музыкой В.А. Моцарта», «Щелкунчик. Играем с музыкой П.И. Чайковского», «Алиса и времена года. Играем с музыкой А. Вивальди» [5; 6]. Эти программы содержат рассказы о композиторах, энциклопедию музыкальных инструментов, где можно послушать, посмотреть и попытаться угадать какой инструмент прозвучал. Параллельно на синтезаторе можно давать послушать различные тембры инструментов (Voice), музыкальные вставки (Multi Pad), начать знакомить малыша с клавиатурой и нотным станом. Клавиатура синтезатора рядом, помимо нотной грамоты и игры на клавиатуре, маленький ученик осваивает функции музыкального электронного инструмента: Voice, Style, Multi Pad, Accomp, вариации a в c d, auto fill, ois link, intro, ending. Первые мелодии исполняются разными тембрами, отдельно проучив партии правой и левой рукой ученик начинает играть пьесу с автоаккомпанементом, используя разные стили и музыкальные спецэффекты.

Одним из важнейших элементов обучения любого музыканта является работа над полифонией, развитие полифонического слуха. Существенную помощь в этом оказывают современные музыкальные инструменты, созданные на основе передовых технологий – электронные клавишные синтезаторы. Исполнение полифонии связано с развитием исполнительства на органе – ин-

струменте, имеющим ровное незатухающее звучание, что даёт возможность исполнять многоголосную кантлену. Современные синтезаторы сочетают в себе эти звуковые возможности [7; 8; 9]. Им доступна яркость и насыщенность звучания самых больших органов. Вместе с тем, это звучание можно обогатить с помощью задерживающей педали (Sustain), разделения клавиатуры на разные голоса по регистрам (Split), сдвигания голосов (Layer), динамической игры.

Большое разнообразие звуковых возможностей помогает оживить музыкальную ткань, и это делает процесс обучения более интересным и увлекательным. Особенно хочется отметить, насколько заинтересованы ученики в синтезе различных искусств. Не просто выучить полифоническое произведение на синтезаторе, а создать «Музыкально-литературную композицию», например, с учащимися театрального отделения. Старинная музыка начинает звучать совсем по-другому, когда звучат мысли и переживания великих писателей. Звук выбранных тембров, темп, баланс звука – всё становится крайне важно. Дети чувствуют себя участниками целого маленького спектакля. Электронный синтезатор становится очень полезным для исполнения не только современных композиций, но и для исполнения классической музыки звуками того времени [10; 11].

Помимо создания музыкально-литературных композиций, хочется отметить, что клавишный синтезатор способствует желанию ребёнка сочинять музыку. Интересно создать с помощью звуков свой образ какого-то персонажа, или озвучить целый сюжет, рассказ. Нарисовать с помощью музыки свою картину, используя возможности палитры тембров синтезатора. Это вызывает огромное желание заниматься музыкой, экспериментировать. Предварительно необходимо ознакомить учащихся с тембрами оркестровых инструментов данного синтезатора. Каждый инструмент, по словам Н.А. Римского-Корсакова, имеет свою выразительную игру, в которой его художественный потенциал проявляется в наибольшей мере.

Инновационные методы обучения полезны на всех этапах обучения в музыкальной школе. Новые технологии не отрицают классическое, традиционное музыкальное образование, они помогают преподавателю превратить обучение на электронном клавишном синтезаторе в увлекательное и полезное дело.

### Библиографический список

1. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новые горизонты музыкального исполнительского искусства. *Музыка и время*. 2015; 6: 16 – 24.
2. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии: лаборатория. *Медиамузыка*. 2012; 1: 5. Available at: [http://mediamusic-journal.com/Issues/1\\_5.html](http://mediamusic-journal.com/Issues/1_5.html)
3. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии и DIGITAL HUMANITIES. *Современное музыкальное образование – 2015: материалы XIV Международной научно-практической конференции*. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2015: 29 – 34.
4. Горбунова И.Б. Музыкальное образование в цифровом пространстве. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; 1: 69 – 73.
5. Гончарова М.С., Горбунова И.Б. Планшетные (мобильные) технологии в профессиональном музыкальном образовании. *Медиамузыка*. 2016; 6. Available at: [http://mediamusic-journal.com/Issues/6\\_3.html](http://mediamusic-journal.com/Issues/6_3.html)
6. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в подготовке музыканта-педагога. *Региональная информатика и информационная безопасность: Сборник трудов*. Санкт-Петербургское общество информатики, вычислительной техники, систем связи и управления. Санкт-Петербург, 2016: 224 – 228.

7. Горбунова И.Б. Компьютерная студия звукозаписи как инструмент музыкального творчества и феномен музыкальной культуры. *Общество: философия, история, культура*. 2017; 2: 87 – 92.
8. Горбунова И.Б. Музыкальные инструменты как синтезаторы музыкального звука. *Общество: философия, история, культура*. 2016. № 2: 89 – 93.
9. Горбунова И.Б. Музыкальные инструменты как синтезаторы музыкального звука. *Общество: философия, история, культура*. 2016; 2: 89 – 93.
10. Павлова Л.Э. Электронный клавишный синтезатор как современный музыкальный «инструмент-оркестр» в классе педагога ДМШ. *Современное музыкальное образование – 2011*: сборник материалов международной научно-практической конференции. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2011: 200 – 203.
11. Павлова Л.Э., Подольская Е.Е. Музыкальный компьютер как средство обучения современным видам художественного творчества в ДМШ. *Современное музыкальное образование – 2011*: материалы Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург, 2010: 191 – 193.

## References

1. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novye gorizonty muzykal'nogo ispolnitel'skogo iskusstva. *Muzyka i vremya*. 2015; 6: 16 – 24.
2. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii: laboratoriya. *Mediamuzyka*. 2012; 1: 5. Available at: [http://mediamusic-journal.com/Issues/1\\_5.html](http://mediamusic-journal.com/Issues/1_5.html)
3. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i DIGITAL HUMANITIES. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2015*: materialy X/IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena, 2015: 29 – 34.
4. Gorbunova I.B. Muzykal'noe obrazovanie v cifrovom prostranstve. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; 1: 69 – 73.
5. Goncharova M.S., Gorbunova I.B. Planshetnye (mobil'nye) tehnologii v professional'nom muzykal'nom obrazovanii. *Mediamuzyka*. 2016; 6. Available at: [http://mediamusic-journal.com/Issues/6\\_3.html](http://mediamusic-journal.com/Issues/6_3.html)
6. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v podgotovke muzykanta-pedagoga. *Regional'naya informatika i informacionnaya bezopasnost'*: *Sbornik trudov*. Sankt-Peterburgskoe obschestvo informatiki, vychislitel'noj tehniki, sistem svyazi i upravleniya. Sankt-Peterburg, 2016: 224 – 228.
7. Gorbunova I.B. Komp'yuternaya studiya zvukozapisi kak instrument muzykal'nogo tvorchestva i fenomen muzykal'noj kul'tury. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2017; 2: 87 – 92.
8. Gorbunova I.B. Muzykal'nye instrumenty kak sintezatory muzykal'nogo zvuka. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016. № 2: 89 – 93.
9. Gorbunova I.B. Muzykal'nye instrumenty kak sintezatory muzykal'nogo zvuka. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; 2: 89 – 93.
10. Pavlova L. E. Elektronnyj klavishnyj sintezator kak sovremennyy muzykal'nyj «instrument-orkestr» v klasse pedagoga DMSH. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2011*: sbornik materialov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena, 2011: 200 – 203.
11. Pavlova L. E., Podol'skaya E. E. Muzykal'nyj komp'yuter kak sredstvo obucheniya sovremennym vidam hudozhestvennogo tvorchestva v DMSH. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2011*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg, 2010: 191 – 193.

Статья поступила в редакцию 12.10.17

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

УДК 159.9

**Vasilenko E.V.**, *Cand. of Sciences (Psychology), teacher, Socio-Economic and Human Sciences Department, Stavropol branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Stavropol, Russia), E-mail: elena.vasilenko.com@yandex.ru*  
**Zhikrivetskaya Yu.V.**, *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Socio-Economic and Human Sciences Department, Stavropol branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Stavropol, Russia), E-mail: zh.yulya@list.ru*

**TIME MANAGEMENT AS A WAY TO INCREASE EFFICIENT TO OFFICIAL ACTIVITIES OF POLICE OFFICERS.** The article examines the issue of the need to improve performance of law enforcement officers through the introduction and use of methods of time management. High emotional and physical tension, fatigue, stresses, hard time trouble negatively influence on the productivity of work of employees of police. Taking into account how difficult job a police employee has, the management question becomes the resources of time to more actual, which is vitally important. The leading role in the prophylaxis of temporal losses is taken exactly to planning. Reasons of deficit of time, terms and methods of time management, and a row of advantages of police employees are discussed.

**Key words:** time management, lack of time, planning, task list.

**Е.В. Василенко**, канд. психол. наук, преп. каф. социально-экономических и гуманитарных дисциплин, Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России, г. Ставрополь, E-mail: elena.vasilenko.com@yandex.ru

**Ю.В. Жикривецкая**, канд. филос. наук, доц. каф. социально-экономических и гуманитарных дисциплин, Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России, г. Ставрополь, E-mail: zh.yulya@list.ru

## ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ

В статье исследуется проблема необходимости повышения эффективности служебной деятельности сотрудников правоохранительных органов с помощью внедрения и использования методов тайм-менеджмента. Высокое эмоциональное и физическое напряжение, утомление, стрессы, жесткий цейтнот негативно влияют на продуктивность работы сотрудников полиции. Учитывая в каком аврале живёт сотрудник полиции, вопрос управления ресурсами времени становится всё более актуальным, если не сказать – жизненно важным. Ведущая роль в профилактике временных потерь отводится именно планированию. В статье раскрываются причины дефицита времени, условия и методы тайм-менеджмента, а также ряд преимуществ, которые получает сотрудник полиции благодаря рациональному использованию временных ресурсов.

**Ключевые слова:** тайм-менеджмент, дефицит времени, предварительное планирование, список задач.

Рабочий график, в котором пребывает значительное число сотрудников правоохранительных органов, нельзя назвать спокойным. Большинство сотрудников сталкиваются с проблемой дефицита времени, постоянного увеличения служебных задач в течение дня, требующих сиюминутного исполнения [1]. А это сдвигает намеченные цели, вынуждает откладывать их решение на потом, а когда так называемый «снежный ком» отложенных дел растёт, возникает состояние «не знаю, за что хвататься» или «у меня катастрофически не хватает времени».

Высокое эмоциональное и физическое напряжение, утомление, стрессы, жесткий цейтнот негативно влияют на продуктивность работы сотрудников полиции.

Для начала определим, что значит дефицит рабочего времени, под ним понимается «нехватка временного ресурса, вызванная неправильной организацией работником своей деятельности, либо неграмотной организацией деятельности руководством, что приводит к спешке, затягиванию выполнения работ, заданий, некачественной работе и в конечном итоге существенно влияет на эффективность и результаты работы всего подразделения» [2].

Наиболее распространённые причины дефицита времени:

- Отсутствие плана работы;
- Некомпетентность;
- Плохая самодисциплина;
- Медлительность или недооценка индивидуально-психологических качеств личности (темперамент, характер и т. д.);
- Занижение значимости своей работы в достижении общей цели;
- Неумение сказать «нет» несущественным, малозначимым делам – «пожирателям» рабочего времени (беспредметные разговоры с коллегами, просиживание часами в социальных сетях, технические перерывы и пр.);
- Недостаточная мотивация служебной деятельности.

Ведущая роль в профилактике временных потерь отводится именно планированию. Если сотрудники научатся упорядочивать, эффективно управлять своим временем, правильно расставлять приоритеты при выполнении служебных задач, то это поможет оптимизировать их рабочее время. «Представьте, что вам нужно навести порядок в шкафу, который имеет ограниченное пространство и в этом пространстве можно поместить определенное количество предметов. Также происходит и со временем, главное осознать, что оно имеет границы, а ваши дела

и задачи становятся предметами, которые вы распределяете в течение дня в соответствии с их размером и объемом» [3].

Умение грамотно распоряжаться временем, быть эффективным и при этом достигать высоких результатов в своей жизни и деятельности называют тайм-менеджмент.

«Тайм-менеджмент (от *англ. time management – управление временем*) – технология организации времени и повышения эффективности его использования» [2].

Авторами популярных книг по тайм-менеджменту Д. Алленом, Г. Архангельским, А. Горбачевым, К. Кинан, А. Верещагиным и др. предложено большое количество разных методов и техник планирования времени, но в одном они сходятся, что успех тайм-менеджмента зависит от самоорганизации человека и обязательного составления списка дел (на год, квартал, месяц, неделю, день). Ими доказано, что плодотворность работы по списку запланированных дел повышается на 25 %, т. е. результат можно заметить сразу же в день его использования [4; 5; 6; 7].

**Тайм-менеджмент состоит из нескольких составных частей:** строгий учёт времени; оптимизация временных ресурсов; планирование дня (недели, месяца или другого отрезка времени); организация мотивации.

В тайм-менеджменте сформулировано правило 6 «П»: «Правильное предварительное планирование предотвращает плохие показатели» [4], которое может стать девизом в работе руководящего состава органов и подразделений внутренних дел. Профессиональная и личная успешность руководителя также определяется по умению грамотно и равномерно распределять обязанности, поручения, оперативно-служебные задачи между подчиненными и осуществлять контроль за их выполнением.

Итак, рассмотрим некоторые условия и методы тайм-менеджмента.

**Первое условие.** Составлять свой список задач необходимо только на бумаге, а не в уме. Это может быть органайзер, ежедневник, блокнот и т. д.

**Второе условие.** Планировать дела обязательно по степени значимости – от более значимых к менее значимым, оценив последствия после их исполнения или неисполнения.

**Третье условие.** Если задача сложная и не может решиться за один день, ее надо выполнять поэтапно, разбить данный пункт на небольшие подзадачи и последовательно их решать, что в итоге приведет к желаемому результату.

**Четвёртое условие.** В течение дня можно корректировать составленный список и добавлять новые задачи также по степени значимости. Поэтому план должен содержать такой объем дел (от 3 до 6 пунктов), который даже с учетом новых указаний и поручений был вам по силам.

**Пятое условие.** Чтобы выполненные задачи придавали вам душевный подъем обязательно их вычеркивайте из своего списка дел.

**Шестое условие.** Систематическое планирование должно стать профессиональной привычкой (привычка формируется в течение 3 – 4 недель), благодаря которой появится больше времени на внеслужебную, личную жизнь сотрудника (семью, хобби, самообразование и т.д.). «Основной принцип равновесия: важно количество времени дома и качество времени на работе».

Для реализации вышеперечисленных условий сотрудник может воспользоваться приведенными ниже методами тайм-менеджмента [4; 7].

#### Метод АБВГД.

Данный метод позволит сотруднику полиции определить приоритеты в своем списке дел.

**А** – это важные, сложно выполнимые задачи, которые желательно осуществить вначале и только потом переходить к следующему пункту;

**Б** – это важные, но менее сложные;

**В** – это задачи средней важности;

**Г** – это менее значимые, но желательные;

**Д** – это незначимые задачи, за невыполнение которых не будет никаких последствий и их можно решить на следующий день или вовсе вычеркнуть.

#### Матрица Эйзенхауэра.

Сотрудники могут также разложить все свои дела (например: работа с документами, совещания, инструктажи, приём граждан, общение с коллегами, телефонные переговоры, занятия спортом, просмотр телепередач и пр.) в матрице на 4 категории: важно-неважно, срочно-несрочно.

№	Дела	Срочные дела	Несрочные дела
1	<b>Важные дела</b>	Разрешение кризисных ситуаций, первоочередные задачи	Планирование новых задач, налаживание отношений, установление новых контактов
2	<b>Неважные дела</b>	Рабочие телефонные звонки, совещания, переписка	Рутинная механическая работа, пожиратели времени

1. 30% срочные и важные дела «Делай!»;

2. 55% важные, но не срочные дела «Планируй!»;

3. 15% срочные, но не важные дела «Делегируй! Минимизируй!»;

4. не срочные и не важные дела «Отложи или забудь!».

Тайм-менеджмент или умение распоряжаться временем в деятельности сотрудников полиции имеет ряд достоинств:

Во-первых, сотрудник учится четко формулировать цели и задачи.

Во-вторых, сотрудник может грамотно расставить приоритеты, определить главные задачи, а не браться за все дела одновременно, тем самым, снижая качество работы.

В-третьих, снижается уровень напряжения и утомления, так как он действует по списку обдуманно, без спешки и лишнего беспокойства.

В-четвертых, появляется время для профессионального самообразования и развития. Увеличивается эффективность и успешность служебной деятельности.

В-пятых, планирование дня делает сотрудника более собранным, ответственным и дисциплинированным.

И, в-шестых, у сотрудника высвобождается время для отдыха, общения с близкими, что благотворно влияет на его здоровье и настроение.

Когда искусством планирования или тайм-менеджментом овладеет большая часть сотрудников правоохранительных органов разного звена, тогда результативность и эффективность служебной деятельности значительно повысится. А контроль над временем позволит быстрее продвигаться по направлению к значимым целям и в итоге их достигать.

#### Библиографический список

1. Василенко Е.В., Крыжевская Н.Н., Максименко М.В. Формирование профессионально важных качеств личности будущего сотрудника правоохранительных органов. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 5 (54): 237 – 238.
2. Райзберг Б.А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.Б. *Современный экономический словарь*. Москва: Инфра-М, 2006.
3. Джулия Моргенстерн. *Тайм-менеджмент. Искусство планирования и управления своим временем и своей жизнью*. Москва: ООО «Издательство «Добрая книга», 2010.
4. Архангельский Г. *Тайм-драйв. Как успевать жить и работать*. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2012.
5. Верещагин А. *Как все успевать? 4 навыка эффективного управления временем*. Санкт-Петербург: «Весь», 2016.
6. Дэвид Аллен. *Как привести дела в порядок. Искусство продуктивности без стресса*. Москва, 2011.
7. Кинан К. *Самоменеджмент*. Москва: Эксмо, 2006.

#### References

1. Vasilenko E.V., Kryzhevskaya N.N., Maksimenko M.V. Formirovanie professional'no vazhnykh kachestv lichnosti buduschego sotrudnika pravoohranitel'nykh organov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 5 (54): 237 – 238.
2. Rajzberg B.A., Lozovskij L.Sh., Starodubceva E.B. *Sovremennyy 'ekonomicheskij slovar'*. Moskva: Infra-M, 2006.
3. Dzhuliya Morgenstern. *Tajm-menedzhment. Iskustvo planirovaniya i upravleniya svoim vremenem i svoej zhizn'yu*. Moskva: ООО «Izdatel'stvo «Dobraya kniga», 2010.

4. Arhangel'skij G. *Tajm-drajv. Kak uspevat' zhit' i rabotat'*. Moskva: Mann, Ivanov i Ferber, 2012.
5. Vereschagin A. *Kak vse uspevat'? 4 navyka `effektivnogo upravleniya vremenem*. Sankt-Peterburg: «Ves», 2016.
6. D'evd Allen. *Kak privesti dela v porjadok. Iskustvo produktivnosti bez stressa*. Moskva, 2011.
7. Kinan K. *Samomenedzhment*. Moskva: `Eksmo, 2006.

Статья поступила в редакцию 18.08.17

УДК 159.9

**Egorova P.A.**, MA student, Psychology of Labor and Psychological Counseling, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: rusboll7@gmail.com

**Ivenskikh I.V.**, postgraduate, Perm State Humanitarian and Pedagogical University (Perm, Russia), E-mail: ivivenskikh@mail.ru

**Sorokoumova S.N.**, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Nizhny Novgorod State Architectural and Construction University (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: 4013@bk.ru

**PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF DISABLED STUDENTS IN THE CONDITIONS OF MODERNIZATION OF NATIONAL EDUCATION.** The article studies the substantiation and use of the perspective model of accompanying students with disabilities and disability in the structure of the psychological service of education. Psychological support of inclusive education is considered by the authors as a process that includes the strategy and tactics of professional activity aimed at creating the most favorable conditions for the integration of children with disabilities into the society of their normally developing peers. A special distinctive feature, according to the authors, is the combination of types of accompaniment for disabled students: psychological help, psychological support and psychological providing in the activities of all participants in the educational process characterized by the areas of psychological support: adaptation, individualization and integration. The authors noted that the necessary requirement in the structure of psychological support is the willingness to work in inclusive practice of support specialists under conditions of interdisciplinary and collegial interaction, as well as mastering them by special psychological, pedagogical, psychological, didactic and psychological-technological competencies.

**Key words:** psychological support, students with disabilities, inclusive education.

**П.А. Егорова**, магистрант кафедры психологии труда и психологического консультирования ФГБОУ ВО «Московский государственный педагогический университет», г. Москва, E-mail: rusboll7@gmail.com

**И.В. Ивенских**, соискатель ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, E-mail: ivivenskikh@mail.ru

**С.В. Сорокоумова**, д-р психол. наук, проф. ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет», г. Нижний Новгород, E-mail: 4013@bk.ru

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена обоснованию и реализации перспективной модели сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в структуре психологической службы образования. Психологическое сопровождение инклюзивного образования рассматривается авторами как процесс, включающий в себя стратегию и тактику профессиональной деятельности, направленной на создание максимально благоприятных условий для интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в социум их нормально развивающихся сверстников. Особой отличительной особенностью, по мнению авторов, является объединение видов сопровождения применительно к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью: психологическая помощь, психологическая поддержка и психологическое обеспечение в деятельности всех участников образовательного процесса, которая характеризуется направлениями психологического сопровождения: адаптацией, индивидуализацией и интеграцией. Авторами было отмечено, что необходимым требованием в структуре психологического сопровождения является готовность к работе в инклюзивной практике специалистов сопровождения при условиях междисциплинарного и коллегиального взаимодействия, а также овладение ими особыми психолого-педагогическими, психолого-дидактическими и психолого-технологическими компетенциями.

**Ключевые слова:** психологическое сопровождение, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование.

В связи с проблемой особенностей психологического сопровождения обучающихся в учебно-воспитательном процессе образовательной организации, требует научного осмысления понятие «сопровождение»; это необходимо и для выработки концептуальной основы нашего исследования и для разработки его экспериментальной программы.

Понятие «сопровождение» в психологических исследованиях начало использоваться с начала функционирования психологической службы образования (М.Р. Битянова, И.В. Дубровина, Р.В. Овчарова, А.М. Прихожан, Т.И. Чиркова и др.), в том числе применительно к детям с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и инвалидностью (Т.Н. Волковская, М.В. Жигорева, И.А. Коробейников, И.Ю. Левченко, В.И. Лубовский, И.И. Мамайчук, Ю.Т. Матасов, В.Г. Петрова, Л.И. Плаксина, О.Г. Приходько, М.М. Семаго, Е.А. Стребелева, С.Н. Сорокоумова, В.В. Ткачева, О.Н. Усанова, У.В. Ульенкова, Л.М. Шипицына и др.).

Т.И. Чиркова отмечает, что сущность сопровождающего процесса составляет различный взгляд на вмешательство в педагогический процесс воспитания ребенка и его психическое разви-

тие. Модель «сопровождение» – это не борьба с симптомами, видимыми, лежащими на поверхности. Работа психолога в этой модели направлена на внутренние силы души ребенка и близких его взрослых, на потребность в росте и развитии, на неудержимость и физическое и психическое развитие ребенка [1].

И.И. Мамайчук считает, что психологическое сопровождение детей с ОВЗ – это деятельность психолога, направленная на создание комплексной системы клинико-психологических, психолого-педагогических и психотерапевтических условий, способствующих успешной адаптации, реабилитации и личностному росту детей в социуме. Автор, начиная с дошкольного возраста, выделяет основные этапы и определенные задачи психологического сопровождения: подготовительный этап (установление контакта со всеми участниками сопровождения ребенка, определение объема работы и последовательности процесса сопровождения, подготовка необходимой документации, составление графика работы). Психолог, устанавливая контакт со специалистами, обязательно должен объяснить цели психологического сопровождения ребенка; ориентировочный этап (установление контакта с родителями и родственниками ребенка; установление

контакта с группой и воспитателями в условиях дошкольной образовательной организации; знакомит специалистов с результатами психологического обследования; совместно обсуждает с педагогами и другими специалистами особенности психического развития ребёнка; на этапе планирования происходит создание индивидуальной программы сопровождения ребёнка и утверждение этой программы со специалистами; этап реализации индивидуальной программы (оказание необходимой помощи родителям ребёнка, педагогам в создании условий, необходимых ребёнку с ОВЗ для полноценного здорового образа жизни и успешного овладения образовательными программами с учётом его психических и физических возможностей; оказание необходимой психологической помощи родителям ребёнка, его родственникам, друзьям с целью гармонизации межличностных отношений, оптимизации воспитательного процесса; просвещение и консультирование педагогов, педагогов-дефектологов и других специалистов, работающих с ребёнком); и на заключительном этапе разбирается, насколько эффективно проведена работа, даются рекомендации по дальнейшей деятельности ребёнка (продолжение обучения в школе и т. п.).

При организации детской деятельности в условиях инклюзии важным является организация форм сопровождения, поэтому в рамках психологической поддержки мы рассматриваем три направления: поддержка детей с ОВЗ и инвалидностью и их здоровых сверстников; поддержка родителей и семейного окружения; поддержка сопровождающих специалистов. Процесс

благоприятствует развитию личностного роста самих родителей (С.Н. Сорокоумова, И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева). Авторы подчеркивают, что эффективность психологической поддержки в значительной степени зависит не только от уровня профессиональной квалификации психолога, а также от его личностного потенциала.

Итак, «психологическая поддержка является важным звеном в системе психологической помощи родителям детей с ОВЗ и инвалидностью. Основная цель психологической поддержки – повышение сензитивности родителей к проблемам детей, снижение эмоционального дискомфорта у родителей в связи с болезнью ребёнка, формирование у родителей адекватных представлений о потенциальных возможностях ребёнка и оптимизация их педагогического потенциала. Огромную роль в эффективности психологической поддержки родителей играет создание разнообразных форм группового взаимодействия родителей и других членов семьи ребёнка. Необходимо, чтобы сам процесс психологической поддержки был непрерывным, комплексным, предъявляющим высокие требования к личности специалиста-психолога» [2; 3] и педагогов, которые осуществляют этот процесс, это положение акцентируется в Профессиональном стандарте педагога.

Психологическая служба не должна ограничиваться только одним из предложенных составляющих. Эффективность психологической помощи в значительной степени зависит от воздействия каждого из видов (помощи, поддержки и обеспечения, см. рис. 1).

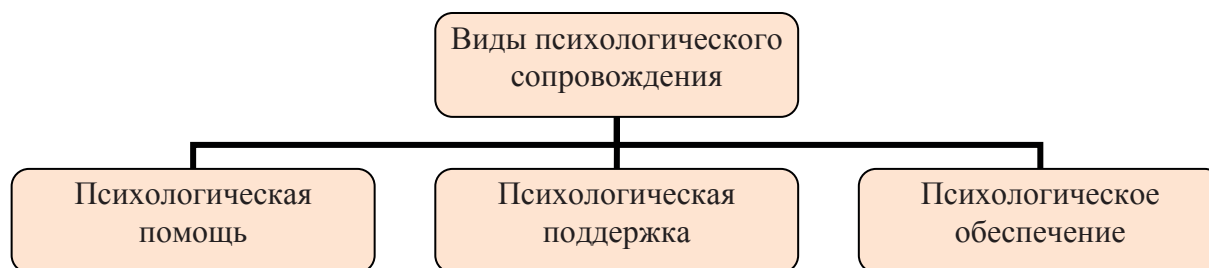


Рис. 1. Виды психологического сопровождения

реализации психологической поддержки каждого направления является длительным и требует обязательного комплексного подхода и преемственности со школой. Практический психолог в данном случае является участником и координатором сопровождения. Психолог разрабатывает конкретные мероприятия, в зависимости от возникающих проблем. Эти мероприятия могут быть реализованы в организации психолого-педагогического просвещения родителей о возрастных и психологических особенностях личности ребёнка с ОВЗ и инвалидностью. С этой целью могут быть организованы: родительские собрания (предложены лекции, семинары-дискуссии с игровым моделированием и обсуждением типов ситуаций взаимодействия, самодиагностика родительского стиля воспитания домашние задания), тренинги, групповые и индивидуальные консультации и беседы. Основная задача – расширение диапазона знаний родителей о психологических особенностях их ребёнка, психологии воспитания и психологии семейных отношений. Кроме того, на семинарах повышается не только информированность родителей о ребёнке, а главное – это изменение отношения родителей к проблемам ребёнка и задачам воспитания больного ребёнка. На семинарах родители вовлекаются в обсуждение своих проблем, обмениваются опытом, совместно вырабатывают пути разрешения возникших конфликтов. Тактика психолога в процессе семинара – быть достаточно активным, так как он выступает в роли специалиста. Однако при этом психолог не должен давать оценочные суждения, интерпретации, порицания или советы. Психологу необходимо проявлять активность в убедительных и аргументированных изложениях психологических вопросов, а основная его задача это организация и проведение психологической работы (И.А. Коробейников, И.И. Мамайчук, С.Н. Сорокоумова, В.В. Ткачева, И.Ю. Левченко и др.). Отмечая положительный опыт работы с родителями, авторы показывают специфические способы психологической поддержки [2; 3; 4].

Прикладные исследования показали, что групповое взаимодействие родителей больных детей гармонизирует не только родительские, но и супружеские взаимоотношения, а также

Психологическое сопровождение обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в условиях инклюзии должно начинаться как можно раньше и проходить с учётом сензитивных периодов развития ребёнка, с учетом качественных возрастных психических новообразований через ведущие виды детской деятельности (П.А. Егорова, С.Н. Сорокоумова, 2014; И.В. Ивенских, 2016) [5, 149 – 155; 6, 33 – 37; 7, 105 – 106].

Готовность к интеграции обучающихся есть важнейший критерий возможности ребёнка включиться в общеобразовательную среду, поэтому ее изучение и развитие было одной из важнейших задач нашей работы. Важным аспектом психологического сопровождения мы видим готовность к работе в инклюзивной практике специалистов сопровождения при условиях междисциплинарного и коллегиального взаимодействия (дефектолог, логопед, психолог, социальный педагог, тьютер, родители и/или законные представители, воспитатели и администрации), а также овладение ими особыми психолого-педагогическими, психолого-дидактическими и психолого-технологическими компетенциями.

Все вышесказанное убеждает нас в том, что решение поставленных задач в полной мере может быть достигнуто в рамках модели психологического сопровождения в условиях инклюзивного образования.

Психологическое сопровождение инклюзивного образования рассматривается как процесс, включающий в себя стратегию и тактику профессиональной деятельности, направленного на создание максимально благоприятных условий для интеграции детей с ОВЗ и инвалидностью в социум их нормально развивающихся сверстников. Оно должно быть устремлено на овладение специальными компетенциями, обеспечивающими постепенное формирование у обучающихся системы социальных навыков поведения, продуктивных форм общения со взрослыми и сверстниками, на основе партнерских субъект-субъектных отношений.

Главными условиями реализации коррекционно-развивающего процесса стали: «научно-обоснованное, скоординированное управление направлениями психологического сопровождения (адаптацией, индивидуализацией и интеграцией), активная

ролевая субъектная позиция всех участников образовательного процесса в ходе коррекционно-развивающей работы в соответствии с требованиями современного образования» [7; 8].

Центральная координирующая роль в реализации данной модели принадлежит практическому психологу. Он организует взаимодействие всех специалистов, оказывает помощь, поддержку в процессе продвижения детей на всех этапах сопровождения: диагностическом, коррекционном и развивающем.

Модель включает в себя три направления психологического сопровождения и, соответственно, три содержательных модуля: диагностический, коррекционный и развивающий.

Диагностический модуль включает в себя комплексное и системное психологическое изучение ребёнка с ОВЗ и инвалидностью, что необходимо для разработки индивидуальной траектории и стратегии его образовательного маршрута. Диагностическое изучение организуется только в пределах тех заданий, которые доступны детям и проводится с помощью высоко и малоформализованных методов и методик. Потенциал ребёнка в виде зоны ближайшего развития определяет возможности и темп усвоения новых знаний и умений. Определялись показатели уровней социальной готовности детей к интеграции в массовую образовательную среду, включающие эмоциональные, поведенческие и когнитивные проявления детей в совместной деятельности.

Коррекционный модуль включает технологический арсенал оказания помощи разным категориям обучающихся. Он позволяет реализовать социально-психологическую взаимoadaptацию детей в образовательной среде учреждения в условиях инклюзии. Данный модуль нацелен на создание оптимальных условий для раскрытия индивидуально-личностных особенностей детей на основе позитивного личностного ресурса ребёнка. Основными задачами направления является выявление и преодоление недостатков, дефицитарности в развитии функциональных систем и личностных свойств. Коррекция является основным ме-

тодом воздействия специалистов, дефектолога и практического психолога, для оптимизации развития психических процессов, функций и гармонизации личностных свойств. Он содержит методическое обеспечение и методы руководства индивидуальными, подгрупповыми и групповыми формами работы, которые позволили сформировать позитивное отношение и навыки конструктивного взаимодействия, скорректировать социоэмоциональное состояние детей, навыки и формы социального взаимодействия (коммуникации, различные формы общения), способствовать снятию психологических барьеров и развивать «социальную связанность» во взаимоотношениях, а также формировать способность к эмпатии, пониманию переживаний, состояний и интересов партнеров в детских и детско-взрослых отношениях. Организуется реализация специальных формирующих программ, корригирующих особенности отношений, взаимодействий и позиций взрослых (родителей и педагогов) как субъектов образовательного процесса в условиях инклюзии.

Последний, развивающий модуль включает методическое обеспечение и методы руководства детской деятельностью и отношениями детей, с постепенным усложнением задач взаимодействия и сотрудничества в детском и детско-взрослом сообществах.

Резюмируя вышесказанное, мы отмечаем, что наиболее перспективной моделью психологической службы для работы в условиях инклюзии является модель «сопровождение». Основной ее отличительной особенностью является объединение видов сопровождения применительно к детям с ОВЗ и инвалидностью: психологическая помощь, психологическая поддержка и психологическое обеспечение в деятельности всех участников образовательного процесса, которая характеризуется направлениями психологического сопровождения: адаптацией, индивидуализацией и интеграцией обучающихся в среду нормально развивающихся сверстников в условиях образовательной организации.

#### Библиографический список

1. Чиркова Т.И. *Теоретические основы дошкольной психологической службы*: Диссертация ... доктора психологических наук. Москва, 1999.
2. Мамайчук И.И. *Психологическая помощь детям с проблемами в развитии*. Санкт-Петербург: Речь, 2001.
3. Мамайчук И.И., Ильина М.Н. *Помощь психолога ребёнку с задержкой психического развития*. Санкт-Петербург, 2006.
4. Коробейников И.А. *Нарушения развития и социальная адаптация*. Москва, 2002.
5. Егорова П.А. Профессиональная деятельность психолога в инклюзивном образовании: методологические позиции исследования. *Нижегородское образование*. 2014; 3: 149 – 155.
6. Ивенских И.В. Психологическая компетентность будущих педагогов к работе с семьей в условиях инклюзивного образования. *Социально-психологические проблемы современной семьи*: материалы VI Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых учёных, 2016: 33 – 37.
7. Сорокоумова С.Н. *Инклюзивное образование: учебное пособие для студентов и аспирантов психологических факультетов по направлению «Психолого-педагогическое образование»*. Москва: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2014.
8. Сорокоумова С.Н., Лебедева О.В. Проблема формирования психологического здоровья детей с задержкой психического развития. *Дефектология*. 2016; 1: 21 – 26.

#### References

1. Chirkova T.I. *Teoreticheskie osnovy doshkol'noj psihologicheskoy sluzhby*: Dissertatsiya ... doktora psihologicheskikh nauk. Moskva, 1999.
2. Mamajchuk I.I. *Psihologicheskaya pomoshch' detyam s problemami v razviti*. Sankt-Peterburg: Rech', 2001.
3. Mamajchuk I.I., Il'ina M.N. *Pomoshch' psihologa rebenku s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya*. Sankt-Peterburg, 2006.
4. Korobejnikov I.A. *Narusheniya razvitiya i social'naya adaptatsiya*. Moskva, 2002.
5. Egorova P.A. Professional'naya deyatel'nost' psihologa v inkluzivnom obrazovanii: metodologicheskie pozicii issledovaniya. *Nizhegorodskoe obrazovanie*. 2014; 3: 149 – 155.
6. Ivenskih I.V. Psihologicheskaya kompetentnost' buduschih pedagogov k rabote s sem'ej v usloviyah inkluzivnogo obrazovaniya. *Social'no-psihologicheskie problemy sovremennoj sem'i*: materialy VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii studentov, aspirantov i molodyh uchenykh, 2016: 33 – 37.
7. Sorokoumova S.N. *Inkluzivnoe obrazovanie: uchebnoe posobie dlya studentov i aspirantov psihologicheskikh fakul'tetov po napravleniyu «Psihologo-pedagogicheskoe obrazovanie»*. Moskva: RIC MGGU im. M.A. Sholohova, 2014.
8. Sorokoumova S.N., Lebedeva O.V. Problema formirovaniya psihologicheskogo zdorov'ya detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya. *Defektologiya*. 2016; 1: 21 – 26.

Статья поступила в редакцию 14.08.17

УДК.159.99

**Frantseva E.N.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Psychology Department, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: Fran\_Len@mail.ru

**Bobrova I.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Psychological and Pedagogical Technologies and Management in Education, Stavropol Regional Institute of Education Development Improving Teachers' Qualifications and Their Retrainings (Stavropol, Russia), E-mail: bobrova.ira7@yandex.ru

**FEATURES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF GIFTED CHILDREN IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS.** In the article modern approaches to the organization of psychological and pedagogical support and rendering of early help to gifted children in the conditions of educational institutions are considered. These questions reflect the views and positions of re-

searchers on identifying, supporting and developing talented and gifted children, providing them with psychological and pedagogical assistance in adapting and professional self-determination, preserving psychological and physical health, creating optimal conditions for harmonious development. The article highlights the specifics of psychological and pedagogical support of gifted children in educational institutions, which allow taking into account the specifics and direction of the development of children's giftedness.

**Key words:** psychological-pedagogical support, gifted children, actual and potential giftedness, professional competence of specialists, educational institutions.

**Е.Н. Францева**, канд. психол. наук, доц. каф. психологии, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: Fran\_Len@mail.ru

**И.А. Боброва**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. психолого-педагогических технологий и менеджмента в образовании, ГБУ ДПО Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Ставрополь, E-mail: bobrova.ira7@yandex.ru

## ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

В статье рассматриваются современные подходы к организации психолого-педагогического сопровождения и оказания ранней помощи одарённым детям в условиях образовательных организаций. Рассматриваемые авторами вопросы отражают взгляды и позиции исследователей на выявление, поддержку и развитие талантливых и одаренных детей, оказание им психолого-педагогической помощи в адаптации и профессиональном самоопределении, сохранении психологического и физического здоровья, создании оптимальных условий для гармоничного развития. В статье выделяются особенности психолого-педагогического сопровождения одарённых детей в образовательных организациях, которые позволяют учесть специфику и направленность развития детской одаренности.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическое сопровождение, одарённые дети, актуальная и потенциальная одаренность, профессиональная компетентность специалистов, образовательные организации.

На сегодняшний день проблема психолого-педагогического сопровождения одаренных детей в образовательных организациях стала особенно актуальной и значимой. Это связано с тем, что работа с одаренными детьми, является неотъемлемой частью более широкой проблемы развития творческого, культурного и интеллектуального потенциала страны. И именно образовательные организации должны обеспечивать условия для полноценного и гармоничного развития ребёнка, его способностей и потенциала, его отношения к людям, к ценностям общества и культуры. А.А. Лосева пишет: «Забота об одаренных детях сегодня – забота о развитии науки, культуры и социальной жизни общества завтра» [1].

В современной психологии накоплен достаточно большой опыт изучения одаренности в детском возрасте. Наиболее известными в данной области, являются работы Д.Б. Богоявленской, В.Н. Дружинина, В.П. Зинченко, И.И. Ильясова, Н.С. Лейтеса, А.М. Матюшкина, А.И. Савенкова, В.Д. Шадрикова, Н.Б. Шумаковой, В.С. Юркевич, Д. Гилфорда, Д. Рензулли, Л. Холлингворта и др.

Большая часть исследований направлена на изучение одаренности как интегрального, не сводимого к интеллекту, креативности или когнитивным функциям свойства личности. Данный подход позволяет рассматривать феномен одаренности как системного качества психики, развивающегося на протяжении всей жизни и характеризующегося многоаспектностью и своеобразием.

На наш взгляд, для более глубокого понимания одаренности не менее актуальным является антропологический подход, поскольку одной из важных позиций психологической антропологии является создание условий саморазвития, самообразования людей, обеспечение для них пространства выбора, возможности свободного и творческого действия (В.И. Слободчиков, Е.И. Исачев) [2]. Указанная позиция имеет особый смысл, поскольку работа с одарёнными детьми выступает одним из вариантов конкретной реализации права личности на индивидуальность. При организации психолого-педагогического сопровождения одаренных детей необходимо учитывать право выбора самих детей и их родителей. Это станет прекрасной возможностью для полноценного и гармоничного развития личности в дальнейшем. Исходя из антропологического знания, сопровождение создает социально-культурные условия, способствующие становлению человека, обретению им культурно значимых качеств, развитию способностей и возможностей.

Анализ исследований последних лет позволяет отметить общую направленность на изучение проблем диагностики, развития и социализации одаренных детей в образовательном пространстве (В.Б. Новичков, Н.В. Семенова, Н.Ю. Синягина, Е.Г. Чирковская и др.); определения механизмов, направлений, видов, способов и условий психологического сопровождения

одаренных детей (А.В. Леонтович, Е.И. Щелбанова, В.С. Юркевич и др.). Необходимость рассмотрения данных аспектов обусловлена образовательной практикой и проблемами, с которыми сталкиваются педагоги, психологи и родители. В работе с одаренными детьми могут возникнуть трудности психологического и педагогического характера. Это связано с различием теоретических подходов к феномену одаренности, недостаточной мотивационной направленностью, креативностью и гибкостью современного образования, несоответствием программ обучения темпу психологического развития и широте проявления способностей одаренных детей и малым количеством специалистов специально подготовленных к работе с одаренными детьми. Действительно назрела необходимость в создании и реализации специальных программ, которые бы учитывали индивидуальные запросы и интересы одаренных детей, условия и специфику их саморазвития, самообразования и самоопределения, преемственность развития детской одаренности.

Для организации эффективного сопровождения необходимо своевременно выявлять детей с актуальной и потенциальной одаренностью, проводить специальную работу по их поддержке, сопровождению и обеспечению психологической безопасности, объединять усилия педагогов, психологов, узких специалистов и родителей. Кроме того, необходимо построить работу с одаренными детьми так, чтобы обеспечить для них пространство выбора, реализацию права на индивидуальность, создать возможности свободной и творческой деятельности и общения.

Одаренность может органично вписываться в жизнедеятельность детей, а может породить множество социально-психологических и внутриличностных противоречий и проблем. Одаренность существенно сказывается на стиле поведения ребёнка, формировании его личности и взаимоотношениях с окружающими. У таких детей важно формировать и развивать ценностные представления о себе, своем образе «Я», таланте и возможностях. Практика показывает, что одаренные дети часто находятся в социальной изоляции или испытывают отвержение со стороны сверстников и окружающих, чувствуют неспособность к жизни в обществе. Эффективно организованное психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в образовательных организациях позволит практическим психологам и педагогам открыть новые возможности в поддержке детей и их успешной социализации.

Актуальным является вопрос о выявлении и эффективном психолого-педагогическом сопровождении одаренных детей начиная с раннего детства. Такое сопровождение, по мнению И.Е. Емельяновой, позволит осуществить своевременное раскрытие потенциала детей на раннем этапе онтогенеза и обеспечить выявление признаков одаренности на следующих этапах жизнедеятельности [3].

А.В. Кулемзина отмечает, что снижению риска возникновения психологических проблем у детей и стабилизации показателей долгосрочного развития их одаренности, будет способствовать сопровождение, организованное в соответствии с принципами и стратегией полноценной поддержки [4]. Образовательные организации, в этом случае, являются той социальной средой, которая максимально может обеспечить стартовые возможности детей, развитие их ценностного внутреннего пространства, творческого и интеллектуального потенциала.

Сопровождение как стратегия, направленная на разрешение психологических проблем личности используется достаточно широко в работе психологических служб в образовании (Э.М. Александровская, М.Р. Битянова, Е.И. Казакова, Е.А. Козырева, Р.В. Овчарова, Т.И. Чиркова и др.).

Рассмотрим содержание понятия «сопровождение» применительно к проблеме изучения. В психологии «сопровождение» – это системная комплексная технология социально-психологической помощи личности (Г.Л. Бардьер, М.Р. Битянова, Н.А. Менчинская, В.С. Мухина, Ю. В. Слюсарев, Л.М. Шипицина, И.С. Якиманская и др.). Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в образовательном процессе – это система деятельности, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения, развития, воспитания, социализации и адаптации ребенка [5, с. 38 – 42].

Психолого-педагогическое сопровождение нацелено на создание социально-психологических и педагогических условий для успешного развития и социализации детей. Его содержание, должно соответствовать тем характеристикам и особенностям развития одаренных детей, формирование и полноценное развитие которых на данном возрастном этапе наиболее необходимо и важно. В своей работе Т.А. Климонтова отмечает, что для создания таких условий необходимы: адекватное применение методов выявления особенностей при разных проявлениях одаренности; прослеживание их изменений в ходе возрастного развития в зависимости от условий воспитания и обучения; помощь одаренным детям в решении их проблем [6, с. 12 – 33].

В настоящее время, в научной литературе накоплен значительный теоретический и практический материал, который позволяет отметить взгляды авторов на особенности психолого-педагогического сопровождения одаренных детей.

Существенно важным, для эффективного психологического сопровождения одаренных детей, по мнению Е.И. Щербановой, является знание особенностей психического онтогенеза одаренных детей. Необходима психодиагностическая система направленная на поиск одаренных детей, выявление их особенностей, мониторинг их развития и анализ влияния различных факторов на проявление и развитие одаренности в разновозрастные периоды [7].

С точки зрения А.И. Савенкова, комплексная и многомерная диагностика, с учётом возрастных и индивидуальных факторов развития одаренных детей позволит объективно решать как саму задачу выявления уровня детской одаренности, так и задачу прогнозирования развития. Он отмечает, что диагностика детской одаренности, в сфере образования, должна быть организована на трех уровнях: «теоретическом», «психометрическом» и «организационном». Эта модель диагностических процедур позволяет перейти в практике образования от «диагностики отбора» к «диагностике развития» [8].

Особенности проблемы вскрыты в «Рабочей концепции одаренности» Д.Б. Богоявленской и В.Д. Шадрикова. Говоря о развитии одаренности, нельзя ограничивать сопровождение лишь составлением специальных программ обучения (ускорения, усложнения и т.д.). Необходимо создавать условия для формирования внутренней мотивации деятельности, направленности и системы ценностей, которые создадут основу становления духовности личности, развивать мотивационную, когнитивную и креативную сферы в единстве. По мнению авторов концепции, диагностика одаренных детей должна учитывать: актуальный уровень развития одаренности, достигнутый на данном возрастном этапе; особенности конкретных проявлений одаренности, связанные с попытками ее реализации в различных видах деятельности; потенциальные возможности ребенка к развитию [9].

Также особенностью, на которую указывают психологи, является определенная возрастная последовательность проявления одаренности в разных областях. Чаще всего одаренность к искусству обнаруживается раньше, чем к наукам, обще-

интеллектуальная одаренность может выражаться необычно высоким уровнем интеллектуального развития и качественным своеобразием умственной деятельности (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин). Моделирование развивающей, социокультурной и психологически безопасной среды образовательной организации, учитывающей эту особенность, позволит создать оптимальные условия для развития одаренности детей.

Развитие одаренных детей не может рассматриваться вне социального окружения. Особую роль здесь играют образовательные организации, создающие условия, направленные на развитие потенциала и возможностей одаренных детей. Очевидно, что руководить процессом сопровождения одаренных детей должны специалисты, обладающие целым рядом личностных и профессиональных качеств, компетентностью в сфере детской одаренности. Так, В.С. Юркевич предполагает, что педагоги выбирают работу с одаренными детьми часто потому, что определенные свойства и проявления одаренности детей в той или иной мере характеризуют и их самих (активный познавательный интерес, высокая мотивация к самореализации, эмоциональность и т. д.) [10]. Специалисты в области подготовки кадров предлагают ряд положений относительно знаний и навыков, которыми должен обладать такой педагог:

- готовность и профессиональная компетенция педагогов, обучающихся одаренных детей, основанные на специальной теоретической подготовке тесно связанной с практическим опытом;
- умение гибко выстраивать педагогический процесс в постоянно меняющейся образовательной практике;
- знание концептуальных моделей, использующихся в обучении для разных возрастов одаренных детей, и умение выбирать и применять те модели, которые близки их собственным педагогическим позициям и личностным характеристикам;
- умение использовать эффективные образовательные технологии и специальные программы в обучении детей (например, проектной технологии, технологии исследовательской мастерской, технологии дебатов, технологии проблемного обучения, технологии критического мышления (инсерт, кластер, синквейн, метод Э. де Боне, групповые дискуссии, метод «мозгового штурма»), кейс-технологии, информационные технологии, технологии портфолио, технологии тьюторского сопровождения и др.);
- умение разрабатывать и применять в процессе обучения индивидуальный образовательный маршрут для одаренного ребенка. Он должен определяться образовательными потребностями, индивидуальными способностями и возможностями одаренных детей, а также существующими стандартами содержания образования [11].

Представленные особенности показывают, что психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей имеет свою специфику в оказании квалифицированной поддержки их развития. Стратегия сопровождения должна учитывать риски возникновения проблем в развитии ребенка, обеспечивать адресную психологическую помощь, решать возрастные задачи и создавать максимально благоприятные условия для успешного обучения и развития талантливых и одаренных детей.

Исследование проблемы детской одаренности способствует новому осмыслению теоретических положений и практики деятельности образовательных организаций. Многоаспектность и интегральность феномена одаренности обуславливает использование комплекса методик, направленных не только на выявление творческого или интеллектуального развития, а также на диагностику личностных, мотивационных особенностей детей, проблем эмоционального и коммуникативного характера.

Одномоментный отбор одаренных детей не дает возможности охватывать широкий спектр способностей детей и увидеть полную картину проявлений детской одаренности. Необходимо направлять усилия на систематическое и поэтапное их выявление, осуществление систематического мониторинга в процессе обучения. Диагностика одаренных детей должна быть тесным образом связана с процессами обучения, воспитания и социализации, а также с оказанием таким детям психологической помощи и поддержки.

Проанализированные выше положения позволяют отметить, что учет специфики и своеобразия динамики формирования детской одаренности, в рамках технологии психолого-педагогического сопровождения, позволит определить различные маршруты развития индивидуально-личностного потенциала одаренных детей. Вовлечение социального окружения в про-

цесс сопровождения, делает его более дифференцированным и гибким с учетом склонностей и предпочтений каждого ребёнка. Анализ исследований показывает, что проблема организа-

ции психолого-педагогического сопровождения одаренных детей находится в стадии научного и практического поиска и ее изучение актуально и своевременно.

#### Библиографический список

1. Лосева А.А., Матюшкин А.М., Волков А.С. *Психологическая диагностика одаренности*. Москва, 2004.
2. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. *Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе*. Москва: Школьная Пресса, 2000.
3. Емельянова И.Е. Дialeктика развития одаренности детей дошкольного возраста. *Региональные модели сопровождения и поддержки одаренных и перспективных обучающихся*: материалы Международной научно-практической конференции. Челябинск: институт перепод. и пов. квал. работников образования Челябинск, 2011.
4. Кулемзина А.В. *Одаренный ребенок как ценность современной педагогики*. Москва, 2004.
5. Чекунова Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение детской одаренности в образовательном пространстве школы. *Известия ДГПУ*, 2010; 3: 38 – 42.
6. Климонтова Т.А. Самоотношение и его влияние на положение интеллектуально одаренных подростков в учебной группе. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Иркутск, 2003.
7. Щепланова Е.И. Психологическая оценка детей как необходимый компонент обучения. *Одаренный ребенок: особенности обучения*. Под редакцией Н.Б. Шумаковой. Москва, 2006.
8. Савенков А.И. *Психология детской одаренности*. Москва, 2010.
9. Концепция одаренности Богоявленская Д.Б., Шадриков В.Д. *Рабочая концепция одаренности*. 2-е изд., расш. и перераб. Москва, 2003.
10. Юркевич В.С. *Одаренный ребенок: иллюзии и реальность: книга для учителей и родителей*. Москва, 1996.
11. *Система работы с обучающимися с повышенным уровнем интеллектуального развития в условиях современного образовательного учреждения*. Составители И.А. Боброва, О.В. Чурсинова. Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО, 2012.

#### References

1. Loseva A.A., Matyushkin A.M., Volkov A.S. *Psichologicheskaya diagnostika odarennosti*. Moskva, 2004.
2. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Osnovy psichologicheskoy antropologii. *Psichologiya razvitiya cheloveka: Razvitie sub'ektivnoj real'nosti v ontogeneze*. Moskva: Shkol'naya Pressa, 2000.
3. Emel'yanova I.E. Dialektika razvitiya odarennosti detej doskol'nogo vozrasta. *Regional'nye modeli soprovozhdeniya i podderzhki odarenykh i perspektivnykh obuchayushchisya*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Chelyab. institut perepod. i pov. kval. rabotnikov obrazovaniya Chelyabinsk, 2011.
4. Kulemzina A.B. *Odarennyy rebenok kak cennost' sovremennoj pedagogiki*. Moskva, 2004.
5. Chekunova E.A. Psichologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie detskoy odarennosti v obrazovatel'nom prostranstve shkoly. *Izvestiya DGPU*, 2010; 3: 38 – 42.
6. Klimontova T.A. Samootnoshenie i ego vliyanie na polozhenie intellektual'no odarenykh podrostkov v uchebnoj gruppe. Avtoreferat dissertacii ... kandidata psichologicheskikh nauk. Irkutsk, 2003.
7. Scheblanova E.I. Psichologicheskaya ocenka detej kak neodhodimyy komponent obucheniya. *Odarennyy rebenok: osobennosti obucheniya*. Pod redakciej N.B. Shumakovej. Moskva, 2006.
8. Savenkov A.I. *Psichologiya detskoj odarennosti*. Moskva, 2010.
9. Konceptiya odarennosti Bogoyavlenskaya D.B., Shadrikov V.D. *Rabochaya koncepciya odarennosti*. 2-e izd., rassh. i pererab. Moskva, 2003.
10. Yurkevich V.S. *Odarennyy rebenok: illyuzii i real'nost': kniga dlya uchitelej i roditelej*. Moskva, 1996.
11. *Sistema raboty s obuchayuschimisya s povyshennym urovnem intellektual'nogo razvitiya v usloviyah sovremennogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya*. Sostaviteli I.A. Bobrova, O.V. Chursinova. Stavropol': SKIRO PK i PRO, 2012.

Статья поступила в редакцию 11.09.17

УДК 159

**Shvalyova T.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sub-Faculty of Physical Culture and Sport, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: shvaleva-t@mail.ru

**SPECIFICS OF USAGE OF PHYSICAL WORKING LOAD FOR YOUNG ATHLETES OF 15-17 IN POWER LIFTING.** The article describes the contents of the training process where means and methods of teaching the technics of competitive movements and tactical plans, methods of the development of moving abilities and peculiarities of planning of training and competitive working load have very important meaning. It is necessary to mark that scientific and methodical supply of the training process is not enough worked out. The realization of the training process of young sportsmen demands the examination of the question about the specifics of the usage of physical working load for beginning athletes, adapting re-organizations that take place in organism under the influence of variant of physical working loads, peculiarities of the development of power abilities and the regime of work of muscular tension, the final aim of which is the achievement of sport success and perfection.

**Key words:** power abilities, power adroitness, speed power abilities, power of endurance, proper power abilities, muscular tension, statistical and dynamic strength.

**Т.А. Швалева**, канд. пед. наук, доц. каф. физической культуры и спорта Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: shvaleva-t@mail.ru

## ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ НАГРУЗКИ ДЛЯ МОЛОДЫХ АТЛЕТОВ 15-17 ЛЕТ В ПАУЭРЛИФТИНГЕ

В статье раскрывается содержание тренировочного процесса, в котором наибольшее значение имеют средства и методы обучения технике соревновательных движений и тактические замыслы, методике развития двигательных способностей, особенности планирования тренировочных и соревновательных нагрузок. Необходимо отметить, что научно-методическое обеспечение тренировочного процесса в пауэрлифтинге остается недостаточно разработанным. Осуществление процесса тренировки молодых спортсменов требует рассмотрения вопроса об особенностях применения физических нагрузок для начинающих атлетов, адаптационных перестройках происходящих в организме под действием вариативности физических нагрузок, особенностей развития силовых способностей и режима работы мышечного напряжения, конечной целью которых является достижение спортивных успехов и совершенства.

**Ключевые слова:** силовые способности, силовая ловкость, скоростно-силовые способности, силовая выносливость, собственно-силовые способности, мышечные напряжения, статическая и динамическая сила.

Целью нашей работы является изучение особенностей применения физической нагрузки для начинающих атлетов 16-17 лет в пауэрлифтинге. По данным научно-методической литературы мы отмечаем, что проведено много исследовательских работ по развитию силовых способностей в различных видах спорта. Исследовательские работы Ю.В. Верхованского, А.Н. Воробьева, А.Н. Медведева посвящены методике развития силовых способностей в тяжелой атлетике [1; 2; 3]. Научные исследования П. Полетаева представляют возрастные показатели физического и спортивного развития сильнейших тяжелоатлетов в юношеском и юниорском возрасте. Исследователь Л.С. Дворкин изучает особенности начальной подготовки юных тяжелоатлетов [4]. Научные работы таких авторов, как М.Д. Старова М.Д. и И.В. Сухочева, дополняют научно-теоретические положения по методике тренировки в пауэрлифтинге. Представляет большой интерес и работы Б.И. Шейко о подготовке спортсменов в пауэрлифтинге, начиная от новичка к большому спорту с использованием различных видов подготовки и технико-тактических действий [5].

В научных работах А.И. Стеценко показаны теоретические и методические основы подготовки в пауэрлифтинге. Данные исследования дают возможность более широкое представление о тренировочном процессе в пауэрлифтинге, о методах развития силовых способностей. Как утверждают исследователи Н.Е. Введенский (1885), О.А. Суханов (1968), Р.Н. Болховских (1982), когда говорится о развитии силы мышц или быстроты, под этим следует понимать процесс развития соответствующих силовых или скоростных способностей. Способности проявляются и развиваются в процессе выполнения двигательной деятельности, но это всегда результат совместных действий наследственных и средовых факторов. Как доказывает Б.М. Теплов (1961), что достаточно усовершенствовать методы воспитания и обучения, чтобы пределы развития способностей немедленно расширились. По исследованиям В.И. Лях (1996), доказано, что у того или иного человека двигательные способности развиты по-своему, в основе их лежит иерархия разных врожденных анатомо-физиологических задатков.

Ж.К. Холодов утверждает, что собственно силовые способности характеризуются большим мышечным напряжением и проявляются в преодолевающем, уступающем и статическом режимах работы мышц. Они определяются физиологическим перерывом мышечного волокна и функциональными возможностями нервно-мышечного аппарата [6].

По данным А.С. Медведева, Л.С. Дворкина, А.Н. Воробьева, В.Н. Пономарева, Ю.А. Богащенко и других авторов, тренировки со штангой весом в 80–95% эффективно развивают скоростно-силовые качества, 50–80% – скоростные, а более 95% – силовые. В тренировке атлетов, как ни в каком другом виде спорта, четко прослеживается проявление различных мышечных напряжений: динамических, статических и уступающих. [2; 3; 4; 7].

Силовые способности представляют широкие возможности для определения дозирования физической нагрузки на занимающихся. От правильного планирования и применения физических нагрузок зависят результаты занятий. Под физической нагрузкой мы подразумеваем объем физических упражнений на одной тренировке, в неделю, месяц и т. д. Нагрузка подразумевает общее выполнение упражнений на протяжении всего тренировочного занятия. Упражнения выполняются с предметами, со снарядами, на снарядах, на тренажерах, с весом, с отягощениями. В общий объем входит и комплекс общеразвивающих упражнений, который применяется для разминки, а также упражнения, которые применяются в заключительной части на расслабление, на растягивание, релаксация или идеомоторные упражнения. Интенсивность – это объем работы, выполненный в единицу времени. Она может быть малая, большая, средняя, субмаксимальная и т. д. Поэтому мы распределяли нагрузку в тренировочном процессе в зависимости от возраста, опыта тренировки, развития физических качеств и функциональных возможностей организма. Постепенность в увеличении нагрузки – основа тренировок в атлетизме. Резкое же увеличение нагрузки приводит к переутомлению организма, а также мышц и болезненным ощущениям. Последовательное возрастание нагрузки на мышцы позволит увеличить её объем и силу. Поэтому мы подбирали отдельно для каждого упражнения такой вес снаряда, чтобы возможно без нарушения техники выполнить вначале не более 8 повторений, а в последующие занятия по 9. Когда атлет в трех подходах одолевал этот вес по 10 раз, то мы увеличивали его на 1 – 2 кг и снова начинали повторять начиная с 8 повторений.

Мы придерживаемся мнения ведущих учёных (Ю.В. Верхованского, А.Н. Медведева, А.Н. Воробьева, Л.С. Дворкина, Б.И. Шейко и др.), которые утверждают, что в тренировочном процессе нужно учитывать не только возраст юношей, но и следующие особенности: адаптация и вариативность нагрузки, интервалы отдыха между подходами, порядок и очередность выполнения упражнений, количество выполнение упражнений в занятии, чередование силовых упражнений на различные группы мышц, режимы работы мышц, продолжительность занятия, количество занятий в неделю.

Адаптация и вариативность нагрузки. Все физиологические и биологические системы и органы приспосабливаются к условиям тренировочного процесса – это общая закономерность всего живого человека. Изменение условий – температурного режима, двигательной активности, вес предметов – немедленно влечёт за собой изменение работы функций, а затем если физические упражнения применять далее, меняя объем и интенсивность, всё это действует в живой системе, адаптация происходит уже в структурах – тканях, клетках, ферментной активности. Следует обратить внимание на то, что адаптация организма является одновременно и результатом, и процессом. Поэтому мы применяли изучаемые упражнения в вариативных условиях. Выполняя силовые упражнения, которые уже освоенные, то им меняли исходные положения (жим лёжа и жим стоя, жим сидя), выполнение упражнения с остановкой, с различным мышечным напряжением, на скорость, до утомления). В этом случае организм тем лучше адаптирован к тренировочной нагрузке, чем экономичнее движения, больше объем выполняемой работы и меньше изменения происходят со стороны функциональных систем: со стороны системы кровообращения, дыхания и других функций. Для повышения силовых способностей в годичном тренировочном процессе мы увеличивали объем физической нагрузки, как микроциклах, так и в мезоциклах в зависимости от функциональных перестроек в организме на фоне адаптации.

Проведённые за молодыми атлетами наблюдения и исследования в практике занятий пауэрлифтингом показывают, что новички, впервые приступившие к занятиям с отягощениями, за год способны увеличить спортивные достижения на 30%; на следующий год прирост спортивных результатов будет уже меньше и далее с каждым годом отмечается тенденция к его снижению. Для повышения спортивного мастерства с начинающими атлетами мы варьировали нагрузку, ее объем, интенсивность, а также характер упражнений, их последовательность, учитывали количество упражнений в занятии, темп выполнения, интервалы отдыха между подходами.

Большое значение имели и интервалы отдыха между подходами тяжести. Основываясь на закономерности формирования двигательных умений и навыков и воспитания физических качеств, мы соблюдали определённые интервалы отдыха между подходами и подъемами снаряда. Они влияли на восстановительные процессы, происходящими между подходами и интенсивность выполнения упражнения, которые непосредственно влияют на эффективность развития силы мышц. Изучая специальные исследования по интервалам отдыха, мы не нашли точных и стабильных величин времени отдыха между силовыми подходами. Многие авторы считают, что оно довольно вариативно от 2 до 5 минут. Пауза отдыха – это важнейший фактор восстановления процесса многих функций после нагрузки, предотвращения неудачи в упражнениях, требующих проявления сложного навыка и предупреждение нарастающего утомления. В нашем исследовании мы использовали интервалы отдыха между подходами в рывке примерно – 3 минуты, в толчке – 4 минуты. Несмотря на то, что адаптационные возможности у начинающих атлетов большие, прежде всего, учитывали возрастные особенности, чтобы не перегрузить молодых атлетов и увеличивали продолжительность времени на восстановление организма. Кроме того, мы рекомендовали своим воспитанникам развивать волевые усилия и воспитывать психологическую готовность организма к следующим подходам.

Частота тренировочных занятий имеет существенное значение для развития и сохранения определенного уровня силы мышц. Однако, если тренировка проводится чаще 5 – 6 раз в неделю, то у начинающих атлетов существенного преимущества в развитии силы не отмечается. Поэтому мы придерживаемся мнения о том, что начинающим атлетам достаточно тренировок 3 – 4 раза в неделю. Увеличение тренировочных занятий связано с повышением тренированности спортсмена и выполнением разрядных нормативов.

Количество упражнений, применяемых для развития силы, в практике установлено эмпирическим путем. В результате обобщенного опыта тренировки начинающих спортсменов, мы считаем целесообразным включение в тренировку по 9 – 10 упражнений разной трудности для различных мышечных групп и технических упражнений (жим, толчок, приседание, тяга). Если включить в занятие большое число упражнений, объем нагрузки резко возрастет, что снизит эффект тренировки. Таким образом, количество применяемых в тренировках упражнений и число повторений мы ограничивали в строго определенных границах для каждого спортсмена, так как функциональные процессы у каждого спортсмена происходят по-разному. Мы считаем, что более оптимальные нагрузки и количество упражнений в занятии – по 9 – 10 упражнений в 60% случаев тренировки атлетов. Ограниченное число упражнений используем только в последних пяти тренировках перед соревнованиями. В месячном цикле перед соревнованиями мы включали пять упражнений.

Очередность выполнения упражнений. В тренировочном процессе мы соблюдали определенную очередность выполнения силовых упражнений, которые оказывали существенную роль на прирост силы и результат соревновательной деятельности. Начало тренировки начинали с разминки: (беговые, прыжковые, с заданием для рук и ног, с поворотами, с изменением направления движения и др. общеразвивающие упражнения), затем выполнение упражнений скоростного характера (напрыгивание на предметы, прыжки в глубину с выпрыгиванием вверх, скручивание туловища, жим лежа, стоя, сидя с о средними весами на время, приседание с весом). Далее, в основной части занятия выполняли упражнения на развитие силы (с преодолевающим и уступающим режимами: специальные, подводящие и соревновательные упражнения: жим, рывок, толчок, тяга, приседание). Упражнения на развитие выносливости включали после силовых упражнений (многократное выполнение упражнения силового характера до утомления). Такая последовательность нагрузок способствовала наиболее эффективному их воздействию на функции вегетативных органов и функциональных систем. Мы установили следующий порядок выполнения упражнений в тренировке: вначале скоростное движение, затем какое-либо классическое упражнение, в котором атлет поднимает значительный вес, а в конце – приседания с весом на плечах, тяги. Упражнения относительно медленного характера, направленного на выработку силовой выносливости и упражнения преимущественно локального воздействия выполняются в конце тренировки. В конце тренировки планировали и упражнения статического характера для воспитания статической силы, упражнения на расслабление и растягивание. Такая последовательность использования упражнений в тренировке атлетов диктуется и порядком выполнения

упражнений на соревнованиях. Мы считаем, что целесообразность такой очередности в упражнениях очевидна. Упражнения «взрывного» характера планировали на начало основной части в тренировке, так как в это время работоспособность спортсмена высокая, чем в конце, пока не наступило утомление. Необходимо отметить, что периодически включали силовые упражнения, связанные с силовой выносливостью в конце тренировки, когда работали над совершенствованием технических упражнений на фоне утомления. Таким образом, вырабатывалась специальная выносливость.

Объем нагрузки построен по принципу «пирамида» и этот вариант вполне подходит ко всем атлетам разного возраста. В процессе тренировок мы последовательно наращивали объем и интенсивность выполненной работы, что является обязательным условием в работе с новичками. Контроль осуществляли по реакции атлета на физическую нагрузку. О реакции организма на нагрузку судят по внешнему виду (с желанием выполняет упражнение, с хорошим настроением, недомогание), качеству выполнения физических упражнений (освоение технических упражнений или их элементы) и поведению спортсмена. Если физическая нагрузка соответствует возрасту и физической подготовленности занимающихся, то реакция организма на эту нагрузку будет адекватной, а если наблюдается непосильная физическая нагрузка, то реакцию организма можно определить по внешним признакам: по одышке спортсмена при выполнении упражнений, лицо бледнеет или краснеет, со лба струится обильный пот, возникают ошибки при выполнении упражнений, нарушается координация движений, появляется вялость, пропадает желание выполнять упражнение. Чтобы получить хороший эффект от занятий мы старались правильно дозировать физическую нагрузку и не допускать перетренированности атлета. Если ребенок устал, то он прекратит занятие, а взрослый человек может выполнять физическую нагрузку на пределе своих функциональных возможностей, иногда это кончается обмороком, потерей сознания. Зная все нюансы в тренировочном процессе нельзя допускать перетренировки атлета.

Все выше перечисленные особенности сыграли большую роль в достижении повышения силовых качеств и проявления спортивных показателей в соревновательной деятельности.

Итогом экспериментальной работы (1,5 года) явилось выступление атлетов на соревнованиях различного уровня. Так, в экспериментальной группе из 10 атлетов, 5 человек выполнили 2 разряд, и 5 – 3-ий. Итак, сравнивая показатели итогового тестирования между группами, можно утверждать, что атлеты экспериментальной группы показали более лучшие результаты, чем атлеты контрольной группы на уровне значимости от ( $p < 0,01$  до  $p < 0,001$ ).

#### Библиографический список

1. Верхованский Ю.В. Актуальные проблемы современной теории и методики спортивной тренировки. *Теория и практика физической культуры*. 1993; 11-12: 21 – 24.
2. Воробьев А.Н. Тяжелая атлетика: учебник для институтов физической культуры. Изд-во ФИС, 1988.
3. Воробьев А.Н., Медведев А.С. Методика тренировки тяжелоатлета. Тяжелая атлетика. Москва: Физкультура и спорт, 1972: 160 – 221.
4. Дворкин Л.С., Воробьев С.В. Особенности интенсивной силовой подготовки юных атлетов 12 – 13 лет. *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка*. 1997; 4 33 – 40.
5. Шейко Б.И. *От новичка до мастера спорта*. Москва: Медиа «Актиформула», 2013.
6. Холодов Ж.К., Кузнецов В.С. *Теория и методика физического воспитания и спорта*. Учебник для институтов физической культуры. Москва: «Академа», 2003.
7. Пономарев В.Н., Богащенко Ю.А. *Атлетизм*. Красноярск, 1991.

#### References

1. Verhoshanskij Yu.V. Aktual'nye problemy sovremennoj teorii i metodiki sportivnoj trenirovki. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*. 1993; 11-12: 21 – 24.
2. Vorob'ev A.N. *Tyazhelyaya atletika: uchebnik dlya institutov fizicheskoy kul'tury*. Izd-vo FiS, 1988.
3. Vorob'ev A.N., Medvedev A.S. Metodika trenirovki tyazheloatleta. *Tyazhelyaya atletika*. Moskva: Fizkul'tura i sport, 1972: 160 – 221.
4. Dvorkin L.S., Vorob'ev S.V. Osobennosti intensivnoj silovoj podgotovki yunyh atletov 12 – 13 let. *Fizicheskaya kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka*. 1997; 4 33 – 40.
5. Shejko B.I. *OT novichka do mastera sporta*. Moskva: Media «Aktifomula», 2013.
6. Holodov Zh.K., Kuznetsov V.S. *Teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya i sporta*. Uchebnik dlya institutov fizicheskoy kul'tury. Moskva: «Akadema», 2003.
7. Ponomarev V.N., Bogaschenko Yu.A. *Atletizm*. Krasnoyarsk, 1991.

Статья поступила в редакцию 05.09.17

УДК 159.9: 61

**Bokova O.A.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Psychology, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: bokova\_oa@altspu.ru

**THE MAIN RESULTS OF CORRECTION OF MENTAL HEALTH OF ORPHANS AMONG STUDENTS.** The article presents the results of the dynamics of the indicator of mental health of orphans, identified by the authors, that are transformed under the influence of individual and group psychological counseling in the context of cognitive behavior theory. When analyzing literary sources on the problem of mental health, the author draws attention to the fact that a variety of approaches for its definition and consideration are presented, and the main problems in the development of graduates of orphanages that affect their low level of mental health are also presented. The advantage of cognitive-behavioral counseling in working with graduates of orphanages is also revealed in the possibility of teaching them productive behavioral responses, as well as developing effective social skills and the ability to self-regulate.

**Key words:** type of personality formation, mental and psychological health, indicators of psychological health, adequacy of a person's perception of himself, positive (negative) expectations about the future, basic strategies of human behavior, available mental resources.

**О.А. Бокова**, канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: bokova\_oa@altspu.ru

## ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ КОРРЕКЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ-СИРОТ

В статье представлены результаты динамики выделенных авторами показателей психического здоровья студентов-сирот, которые трансформируются под влиянием индивидуального и группового психологического консультирования в контексте когнитивно-бихевиоральной теории. При анализе литературных источников по проблеме психического здоровья автор обращает внимание на то, что представлены разнообразные подходы для его определения и рассмотрения, также представлены основные проблемы в развитии выпускников детских домов, влияющих на низкий уровень их психического здоровья. Также раскрыто преимущество когнитивно-бихевиорального консультирования в работе с выпускниками детских домов заключается в возможности обучения их продуктивным поведенческим реакциям, а также развитию эффективных социальных навыков и способности к саморегулированию.

**Ключевые слова:** тип формирования личности, психическое и психологическое здоровье, показатели психического здоровья, адекватность восприятия человеком самого себя; позитивность (негативность) ожиданий относительно будущего; базисные стратегии поведения человека; наличные психические ресурсы.

Социализация, защита и обеспечение прав и законных интересов, а также профессиональное образование воспитанников детских домов относятся к актуальным проблемам современной России. Вхождение воспитанников детских домов в окружающий их социум основывается на всевозможных доступных им способах, в том числе и противоправных. Исследования отечественных и зарубежных психологов показывают, что в условиях детского учреждения интернатного типа формируется совершенно иной, в отличие от условий семейного воспитания, тип личности человека. Особенности физического, психического и социально-правового статуса выпускников детских домов являются следствием их неблагополучной истории, что существенно сказывается на состоянии их психического здоровья, а также затрудняет получение профессионального образования [1].

В литературных источниках по проблеме психического здоровья представлены разнообразные подходы для его определения и рассмотрения. В нашей практической работе мы опираемся на его понимание как отсутствие выраженных (проявленных) и зафиксированных в виде медицинского диагноза) психических расстройств, определенный резерв сил для преодоления неожиданных затруднений, состояние внутриличностного равновесия между человеком и окружающим миром.

Следует отметить, что процесс социализации ребенка специфической ситуации развития в учреждении интернатного типа (детский дом) способствует формированию особого типа депривированного развития личности. Особенности физического, психического и социально-правового статуса детей, оставшихся без попечения родителей, являются следствием неблагополучной физической и социально-психологического статуса ребенка в связи с патологиями наследственного и приобретенного характера, отсутствием родителей, нередко с наличием неблагополучного социального окружения.

Анализ литературных источников позволяет выделить следующие основные проблемы в развитии выпускников детских домов, влияющих на низкий уровень их психического здоровья: проблемы интеллектуального, эмоционально-волевого и нравственного развития, половой идентификации, влияющие на особенности совместной деятельности и общение со сверстниками и социализации подростков-сирот. Вместе с тем, наш опыт показывает продуктивность индивидуально ориентированного когнитивно-бихевиорального консультирования данного контингента.

Суть когнитивно-бихевиорального направления психологического консультирования состоит в объяснении того, каким образом личность интерпретирует и прогнозирует свой жизненный опыт, предвосхищает (конструирует) будущие события, управляет переживаемыми событиями. Преимущество данного вида консультирования в работе с выпускниками детских домов заключается в возможности обучения их продуктивным поведенческим реакциям, а также развитию эффективных социальных навыков и способности к саморегулированию.

Общая цель проведенного нами экспериментального исследования – выявление возможностей психологического консультирования (в рамках бихевиорально-когнитивной теории) в процессе коррекции нарушений психического здоровья выпускников детских домов.

Для исследования психического здоровья нами были выделены следующие его показатели: адекватность восприятия человеком самого себя; позитивность (негативность) ожиданий относительно будущего; базисные стратегии поведения человека; наличные психические ресурсы.

В процессе экспериментальной работы для изучения показателей психического здоровья нами использованы следующие диагностические методики: тест «Кто Я?» (Тест двадцати высказываний М. Куна, Т. Макпартленд, модификация Т.В. Румянцевой) [3]; тест диспозиционного оптимизма (русскоязычный вариант ТДО – Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин) [2]; методика «Индикатор копинг-стратегий» (Д. Амирхан, адаптирована на русском языке Н.А. Сиротой и В.М. Ялтонским) [3]; мини-опросник «Самооценка трудностей и ресурсов», составленный для изучения наличных психических ресурсов студентов-сирот (составитель А.А. Чебулин). Результаты по каждой методике нами систематизированы для экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп, а также констатирующего и контрольного этапов исследования.

Анализ динамики показателя психического здоровья «Адекватность восприятия человеком самого себя» по методике «Кто Я?» (таблица 1). Динамика коррекции идентичности и адекватности восприятия человеком самого себя на контрольном этапе исследования является положительной и свидетельствует о качественной и количественной трансформации признака: самооценка выпускников детских домов стала более адекватной, снизилась её неустойчивость, идентичность выражается более прямо и преобладает субъективно-положительное или нейтральное

Таблица 1

Динамика адекватности восприятия самих себя выпускниками детского дома  
(в % от общего количества опрошенных)

№ п/п	Параметры методики М.Куна «Кто Я»	Констатирующий этап		Контрольный этап	
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1	Самооценка				
	Адекватная	0	0	40	8
	Неадекватно завышенная	30	31	20	34
	Неадекватно заниженная	20	19	15	24
	Неустойчивая	50	57	25	34
2	Идентичность				
	Выражена прямо	3	0	40	10
	Выражена косвенно	57	64	48	60
	Не выражена	40	36	12	30
3	Субъективное отношение к идентичности				
	Эмоционально-положительное	15	25	34	10
	Эмоционально-отрицательное	48	41	13	19
	Нейтральное	0	0	43	12
	Отчужденное	37	34	10	50

её восприятие. Нейтральность восприятия идентичности может свидетельствовать о её переходном этапе в сторону позитивной.

Рассматривая динамику адекватности идентификационных характеристик (компонентов идентичности) выпускников дет-

ского дома, можно сделать вывод о её позитивном преобразовании (таблица 2). Отдельно следует отметить трансформацию деятельного и перспективного Я в сторону увеличения и снижения проблемной идентичности. В контрольной группе также

Таблица 2

Динамика адекватности идентификационных характеристик (компонентов идентичности) выпускников детского дома  
(в % от общего количества опрошенных)

№ п/п	Параметры методики М.Куна «Кто Я»	Констатирующий этап		Контрольный этап	
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1	Социальное Я				
	прямое обозначение пола	100	97	100	92
	сексуальная роль	100	100	80	100
	учебно-профессиональная ролевая позиция	40	31	68	34
	семейная принадлежность, проявляющаяся через обозначение семейной роли	24	35	46	34
	этнически-региональная идентичность	29	27	42	30
	мировоззренческая идентичность	0	0	25	0
	групповая принадлежность	47	54	65	55
2	Коммуникативное Я				
	восприятие себя членом группы друзей	70	68	80	60
	общение или субъект общения	40	48	67	48
3	Материальное Я				
	описание своей собственности	75	79	70	84
	оценку своей обеспеченности	80	86	85	80
	отношение к внешней среде	29	34	44	37
4	Физическое Я				
	субъективное описание своих физических данных, внешности	70	81	80	82
	фактическое описание своих физических данных	30	44	49	40
	пристрастия в еде, вредные привычки	90	85	57	80
5	Деятельное Я				
	занятия, деятельность, интересы, увлечения, опыт	62	70	75	72
	самооценка способности к деятельности	23	28	52	34
6	Перспективное Я				
	профессиональная перспектива	13	15	41	20
	семейная перспектива	59	64	69	60
	групповая перспектива	42	47	59	44
	коммуникативная перспектива	58	60	77	60
	материальная перспектива	80	70	80	75
	физическая перспектива	45	50	68	54
	деятельностная перспектива	24	29	59	36
	персональная перспектива	10	8	40	17
	оценка стремлений	10	12	57	20

7	Рефлексивное Я				
	персональная идентичность	20	27	41	30
	глобальное, экзистенциальное «Я»	0	0	10	0
8	Самостоятельные показатели				
	проблемная идентичность	87	90	42	86
	ситуативное состояние	25	34	30	48

произошли некоторые позитивные изменения, наличие которых говорит о возможности трансформации выбранных нами показателей психического здоровья.

Следует отметить, что в связи с небольшим сроком реализации программы консультирования студентов-сирот, динамика результатов, возможно, меньше, чем при более длительной работе, учитывая сложность психологического статуса выпускников детских домов.

Анализ динамики показателя психического здоровья «Наличие психические ресурсы» показал изменение результатов экспериментальной группы по сравнению с контрольной (таблица 3). При первичном анализе можно сделать вывод о том, что у студентов возросли трудности, но в реальности произошла трансформация уровня самоанализа в сторону его роста, и высветилось реальное состояние дел, которое может быть сложным. При грамотном обучении навыкам решения сложных жизненных ситуаций, субъективное чувство трудностей будет снижаться за счет имеющихся ресурсов само и взаимоподдержки. Вместе с тем отмечается снижение напряженности в отношениях с преподавателями и одноклассниками и улучшение эмоционального фона.

В контрольной группе результаты диагностики не претерпели существенных изменений.

Интересной представляется динамика ресурсов, значимых для выпускников детских домов экспериментальной группы: снизилось значение компьютерных игр, увеличился ресурс от встреч с психологом, что вполне естественно при реали-

зации программы, и возрос ресурс будущего, что указывает на положительное изменение психического здоровья (таблица 4).

Анализ динамики копинг-стратегий выпускников детского дома как показателя психологического здоровья: базисные стратегии поведения человека (таблица 5). Результаты изучения динамики эффективности показывают, что в контрольной группе она незначительно, в то время как в экспериментальной достаточно существенна, что мы прямо связываем именно с влиянием когнитивно-бихевиорального консультирования, оказывающее направленное влияние именно на поведение.

Вместе с тем, специфика психологического статуса выпускников детских домов свидетельствует о возможности рецидивов деструктивного поведения и поэтому данный показатель нуждается в дополнительном изучении его устойчивости.

Следует отметить, что существенно снизилась стратегия избегания (динамика показателя 48%) и увеличилась стратегия поиска поддержки (42%), что мы прямо связываем с обучением данному навыку и пониманием продуктивности использования всех личностных ресурсов для поиска возможных способов эффективного разрешения проблемы и обращении за помощью и поддержкой к окружающей его среде, чаще всего это воспитатели, общешкольный и психолог.

Мы считаем, что наиболее эффективным является использование всех трёх поведенческих стратегий, в зависимости от ситуации. В некоторых случаях человек может самостоятельно справиться с возникшими трудностями, в других ему требуется

Таблица 3

Динамика трудностей выпускников детских домов по результатам самооценки  
(в % от общего количества опрошенных)

№ п/п	Трудности	Констатирующий этап		Контрольный этап	
		ЭК	КГ	ЭК	КГ
1	С учебной деятельностью	12	15	54	20
2	В отношениях вообще	40	42	30	65
3	В отношениях с одноклассниками	57	52	27	54
4	В отношениях с преподавателями	60	67	39	65
5	В самоорганизации собственной жизни	12	0	47	10
6	В поведении	0	6	47	10
7	Сниженное настроение	80	76	45	74
8	Недостаточный уровень самостоятельности	57	54	36	57
9	Неудовлетворенность собой	60	51	45	50
10	Отсутствие жизненных планов	20	14	51	20

Таблица 4

Динамика ресурсов выпускников детских домов по результатам самооценки  
(в % от общего количества опрошенных)

№ п/п	Ресурсы	Констатирующий этап		Контрольный этап	
		ЭК	КГ	ЭК	КГ
1	Разговоры с друзьями	82	85	90	80
2	Музыка	77	80	58	84
3	Просмотр фильмов	80	76	70	87
4	Танцы	65	60	60	62
5	Компьютерные игры	92	89	40	90
6	Общение в интернете	94	90	54	87
7	Встречи с психологом	10	12	67	
8	Домашние животные	27	20	40	27
9	Размышления о будущем	8	6	43	12

Таблица 5

Динамика копинг-стратегий выпускников детского дома  
(в % от общего числа опрошенных)

№ п/п	Копинг-стратегии	Этапы исследования				Прирост показателя	
		Контрольный этап		Констатирующий этап		ЭГ	КГ
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ		
1	Стратегия разрешения проблем	14	17	20	10	20	7
2	Стратегия поиска социальной поддержки	12	15	54	13	42	2
3	Стратегия избегания	74	68	26	77	48	51

Таблица 6

Динамика диспозиционного оптимизма выпускников детского дома  
(в % от общего числа опрошенных)

№ п/п	Шкалы ТДО	Этапы исследования				Прирост показателя	
		Контрольный этап		Констатирующий этап		ЭГ	КГ
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ		
1	Позитивные ожидания	38	40	57	44	19	4
2	Негативные ожидания	62	60	38	59	- 24	- 1

поддержка окружающих, в третьих он просто может избежать столкновения с проблемной ситуацией, заранее подумав о её негативных последствиях. В связи с этим предполагаем, что наиболее результативным является когнитивно-бихевиоральное обучение студентов поиску продуктивных форм копинг-поведения.

Анализ динамики диспозиционного оптимизма выпускников детских домов как показателя психологического здоровья: позитивность (негативность) ожиданий относительно будущего.

Согласно модели поведенческой саморегуляции, люди совершают усилия, направленные на преодоление трудностей для достижения поставленных целей, лишь до тех пор, пока их ожидания будущих успехов достаточно благоприятны. Ощущение приближения к желаемым целям связано с преобладанием позитивного аффекта, и, напротив, при возникновении существенных проблем на пути к достижению целей возникает негативный аффект.

Такой взгляд на поведение и эмоции может быть применен в контексте анализа прогноза поведенческого риска под влиянием разного рода событий, собственного сиротам, т. е. оптимизм или пессимизм могут являться достаточно достоверными критериями эффективности коррекционной работы по формированию психологического здоровья. Высокий уровень оптимизма, проявляющийся в позитивном эмоциональном настрое и мышлении, существенно снижает опасность отклонений и является действенным практическим средством. И наоборот, пессимизм как доминирующий эмоциональный фон существенно снижает оптимальную саморегуляцию, провоцируя деструктивность. Именно поэтому тест диспозиционного оптимизма использовался нами в процессе индивидуального психологического консультирования.

По результатам диагностики можно выявить, каким образом человек реагирует на происходящие с ним события: с позиции позитивных или негативных ожиданий. Динамика показателей диспозиционного оптимизма выпускников детских домов представлена в таблице 6.

В контексте данного исследования отрицательный прирост показателя демонстрирует снижение указанного признака и общую положительную динамику процесса.

Данные начала реализации программы психологического консультирования показывали, что негативные ожидания (62%) у большинства опрошенных экспериментальной группы доминируют над позитивными (38%), определенным образом структурируя личность человека и его деятельность: преобладает сниженный фон настроения, апатичность или, наоборот, взвинченность и аффектированность, возможна словесная агрессия и пренебрежение нормами воспитанности; жизненные перспективы блокируются негативными мыслями и снижением самооценки либо преобладанием неадекватно завышенного уровня притязаний.

После реализованной с выпускниками детских домов индивидуальной и групповой работы по показаниям наблюдается увеличение количества позитивных ожиданий и снижения негативных: студенты более конструктивно решают возникающие задачи собственной жизни, в том числе учебные проблемы, по косвенным признакам (походка, выражение лица, мимика, позитивная семантическая наполненность высказываний и т. д.) можно сделать вывод о наметившейся тенденции выхода из трудной жизненной ситуации, определенной гармонизации эмоционально-волевой сферы, ослаблении кризисной ментальной блокады. Прямой и обратный прирост показателя позитивных и негативных ожиданий также свидетельствует об эффективности и результативности проведенной коррекционно-развивающей работы с данной группой целевой аудитории. В контрольной группе ситуация трансформируется незначительно.

Таким образом, полученные нами сравнительные данные результатов диагностических методик выборок экспериментальной и контрольной групп подтвердили наше предположение о том, что коррекция нарушений психического здоровья выпускников детских домов будет эффективна при реализации индивидуальной и групповой форм психологического консультирования (в рамках бихевиорально-когнитивной теории).

## Библиографический список

1. Бокова О.А., Чебулин А.А. Основные принципы и направления когнитивно-поведенческого психологического консультирования студентов-сирот. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 4 (47): 43 – 46.
2. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Тест диспозиционного оптимизма. *Психологическая диагностика*. 2010; 2: 36 – 64.
3. Райгородский Д.Я. *Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие*. Самара: «БАХРАХ-М», 1998.

## References

1. Bokova O.A., Chebulin A.A. Osnovnye principy i napravleniya kognitivno-povedencheskogo psihologicheskogo konsul'tirovaniya studentov-sirot. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 4 (47): 43 – 46.
2. Gordееva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. Test dispozicionnogo optimizma. *Psihologicheskaya diagnostika*. 2010; 2: 36 – 64.
3. Rajgorodskij D.Ya. *Prakticheskaya psihodiagnostika. Metodiki i testy*. Uchebnoe posobie. Samara: «BAHRAH-M», 1998.

Статья поступила в редакцию. 27.09.17

УДК 159.9.07

**Borisova E.L.**, postgraduate, Moscow Region State University (Moscow, Russia), E-mail: kate\_bor85@mail.ru

**VALUE ORIENTATIONS AS A FACTOR IN EMPLOYERS' ATTITUDE TOWARD EMPLOYEES.** The article studies value orientations of hired managers and entrepreneurs. The article reviews empirical studies of value orientations. Results of a comparative analysis of ranking of significance of values reveal that for entrepreneurs and managers both common features and common differences in the structure of value orientations are specific. The article examines the dependence of value orientations on the gender characteristics of managers. It studies relationship of value orientations and psychological attitude of managers to subordinates. A correlation analysis reveals that the psychological attitude of managers to subordinates is most closely related to such value orientations as "help and charity towards other people", "recognition and respect of people and influence on others", "high social status and people management". Significant links of these value orientations are found with all the studied indicators of psychological attitude of managers to subordinates: subjectivity-objectivity of relationship between manager and people, his dependence-independence from the collective, trust in employees. The presence of numerous reliable interrelationships of value orientations with indicators of psychological attitude allows us to assert that value orientations are an essential factor determining the attitude of managers to subordinates.

**Key words:** managers, entrepreneurs, psychological attitude of managers to employees, value orientations, values.

**Е.Л. Борисова**, аспирант, Московский государственный областной университет, г. Москва,  
E-mail: kate\_bor85@mail.ru

## ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КАК ФАКТОР ОТНОШЕНИЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ К СОТРУДНИКАМ

Статья посвящена изучению ценностных ориентаций наемных руководителей и предпринимателей. В статье представлен обзор эмпирических исследований ценностных ориентаций. В ходе сравнительного анализа результатов ранжирования значимости ценностей было выявлено, что для предпринимателей и руководителей характерны как общие черты, так и различия в структуре ценностных ориентаций. В статье рассмотрена зависимость ценностных ориентаций от гендерных характеристик руководителей. Изучена взаимосвязь ценностных ориентаций и психологического отношения руководителей к подчиненным. По результатам корреляционного анализа выявлено, что наиболее тесно психологическое отношение руководителей к подчиненным связано с ценностными ориентациями «помощь и милосердие к другим людям», «признанием и уважением людей и влияние на окружающих», «высокий социальный статус и управление людьми». Значимые связи этих ценностных ориентаций обнаружены со всеми изучаемыми показателями психологического отношения руководителей к подчиненным: субъектностью-объектностью отношения руководителя к людям, его зависимостью-независимостью от коллектива, доверием к сотрудникам. Наличие многочисленных достоверных взаимосвязей ценностных ориентаций с показателями психологического отношения позволяет утверждать, что ценностные ориентации выступают существенным фактором, определяющим отношение руководителей к подчиненным.

**Ключевые слова:** руководители, предприниматели, психологическое отношение руководителей к сотрудникам, ценностные ориентации, ценности.

Многочисленные социально-психологические исследования показали, что ценностные ориентации отражают отношение личности к себе, к другим, окружающему миру и являются одним из важнейших компонентов, составляющих личность [1; 2; 3]. В психологии накоплен огромный материал по проблеме ценностных ориентаций, в т. ч. ценностных ориентаций руководителей: изучены понятие и сущность ценностных ориентаций [4; 5], их динамика [6; 7], классификация [8; 9; 10; 11; 12; 13], зависимость структуры ценностей руководителей от половой принадлежности и отношения к собственности [14; 15]. В ряде экспериментальных исследований выявлено влияние ценностных ориентаций на формирование организационной культуры предприятия [16; 17], отношение человека к своей работе [18], климат в коллективе [19; 20], стиль управления [21], отношение к другим участникам делового взаимодействия [22]. Изучены ценностные ориентации как фактор отношения к деловому партнерству [23] и как фактор мотивации персонала [24; 25]. В тоже время проблема ценностных ориентаций как фактора отношения руководителей к подчиненным на сегодняшний день изучена недостаточно. Исследование роли ценностных ориентаций как фактора, определяющего специфику психологических отношений руководителей с разным отношением к собственности к подчиненным, позволит конкретизировать научные представления о психологических отношениях личности и позволит лучше понять психологические механизмы управленческого взаимодействия.

Высокая актуальность и практическая значимость обозначенной проблематики обусловили проведение нами эмпирического исследования, целью которого было изучение ценностных ориентаций как фактора отношения предпринимателей и наемных руководителей к своим сотрудникам. Результаты исследования *отношения предпринимателей и наемных руководителей к своим сотрудникам* частично опубликованы нами [26; 27; 28; 29; 30; 31]. Настоящая статья, раскрывает взаимосвязь ценностных ориентаций и психологического отношения руководителей к подчиненным.

**Предмет исследования:** взаимосвязь ценностных ориентаций предпринимателей и наемных руководителей и их отношения к сотрудникам.

**Объект исследования:** российские предприниматели и наемные руководители.

**Основной гипотезой исследования** является предположение о том, что ценностные ориентации выступают фактором, определяющим отношение предпринимателей и наемных руководителей к сотрудникам.

**Задачи исследования.**

1. Изучить как общие черты, так и различия в структуре ценностных ориентациях руководителей.
2. Изучить как общие черты, так и различия в структуре установок руководителей.
3. Изучить зависимость ценностных ориентаций от гендерных характеристик руководителей.
4. Изучить зависимость установок от половых характеристик руководителей.
5. Выявить взаимосвязь ценностных ориентаций, установок и отношения предпринимателей и наемных руководителей к сотрудникам.

**Методы исследования.** Основным методом исследования – анкетирование. В анкету вошли: авторские вопросы, методика «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» С.С. Бубновой [32] (из данной методики были взяты только социальные ценности: помощь и милосердие к другим людям, высокий социальный статус и управление людьми, признание и уважение людей и влияние на окружающих, социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе, общение) и методика диагностики социально-психологических установок личности О.Ф. Потемкиной [33], из которой в анкету были включены только по 6 вопросов на каждую переменную. Редукция вопросов, попавших в анкету из данных методик, обусловлена ограниченностью времени, требуемого на заполнение анкеты, с одной стороны, и необходимостью всестороннего изучения исследуемого психологического феномена, с другой.

Авторская часть анкеты включала в себя четыре блока вопросов. Первые три блока характеризуют отношение руководителей к своим сотрудникам-подчинённым с точки зрения субъектности-объектности (отношение к успеху подчинённых, отношение к ошибкам подчинённых, мотивация сотрудников, восприятие сотрудников, отношение к профессиональному росту подчинённых, отношение к общению с подчинёнными вне работы) зависимости-независимости от подчинённых (отношение к мнению подчинённых, зависимость от психологического климата в коллективе, оценка единства с коллективом) и доверия руко-

социальный статус и управление людьми». На последнем месте, в ценностной иерархии руководителей находится ценность «общение».

Отличительными особенностями наемных руководителей являются более высокие, в сравнении с предпринимателями, оценки значимости ценности «помощь и милосердие к другим», «признание и уважение людей и влияние на окружающих» и более низкая значимость ценности «высокий социальный статус и управление людьми». Наименее значимой из исследуемых является ценность «общения» (табл. 1).

Таблица 1

Различия в ценностных ориентациях у руководителей с разным отношением к собственности

Ценностные ориентации	Предприниматели		Наемные руководители	
	среднее значение	присвоенный ранг	среднее значение	присвоенный ранг
Помощь и милосердие к другим людям	3,05	2	3,12	2
Высокий социальный статус и управление людьми	2,05	3-4	1,95	4
Признание и уважение людей и влияние на окружающих	3,37	1	3,52	1
Социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе	2,05	3-4	1,98	3
Общение	1,87	5	1,84	5

водителей к подчинённым. Четвертый блок вопросов направлен на изучение социально-демографических характеристик респондентов.

В исследовании приняли участие 224 человека из различных субъектов Российской Федерации, занятые в различных производственных сферах. Из них 112 – предпринимателей и 112 – наемных руководителей (в исследовании приняли участие руководители разного уровня управления: от руководителей низшего звена, до руководителей высшего звена).

Математическая обработка проводилась с помощью прикладного программного пакета SPSS 16.0 for Windows. Обработка результатов проводилась с помощью сравнения групп руководителей по t-критерию Стьюдента.

#### Основные результаты исследования

Сравнительный анализ результатов ранжирования значимости ценностей показал, что на первом и втором месте у руководителей с разным отношением к собственности расположены ценности «признание и уважение людей и влияние на окружающих», «помощь и милосердие к другим людям». Далее в порядке убывания (3-4 место) следуют ценности: «социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе», «высокий

Результаты, полученные в выборках мужчин и женщин руководителей, показали, что для всех рассматриваемых ценностей разница между соответствующими рангами не превышает единицы, т. е. иерархии ценностей мужчин и женщин руководителей близки. Тем не менее, наряду с определенным сходством наблюдаются и существенные различия. Если сравнивать половые группы руководителей, становится очевидным, что для женщин-руководителей ценность «социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе» является более значимой в сравнении с мужчинами-руководителями.

Отличительной особенностью женщин-предпринимателей являются самые высокие по выборке оценки значимости ценностей: «социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе», «высокий социальный статус и управление людьми». Для мужчин-предпринимателей наиболее значима ценность «помощь и милосердие к другим людям», а ценность «признание и уважение людей и влияние на окружающих» наименее значима, в сравнении с женщинами-предпринимателями.

Отличительной особенностью мужчин-наемных руководителей по сравнению с женщинами-наемными руководителями являются самые высокие оценки значимости ценностей: «признание

Таблица 2

Половые различия в ценностных ориентациях руководителей с разным отношением к собственности

Ценности	Предприниматели				Наемные руководители			
	мужчины		женщины		мужчины		женщины	
	среднее значение	присвоенный ранг	среднее значение	присвоенный ранг	среднее значение	присвоенный ранг	среднее значение	присвоенный ранг
Помощь и милосердие к другим людям	3,13	2	2,97	2	3,15	2	3,10	2
Высокий социальный статус и управление людьми	1,95	3	2,17	4	2,06	3	1,83	4
Признание и уважение людей и влияние на окружающих	3,18	1	3,59	1	3,73	1	3,29	1
Социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе	1,76	5	2,38	3	1,95	4	2,01	3
Общение	1,93	4	1,80	5	1,87	5	1,81	5

Таблица 3

Различия в социально-психологических установках  
у руководителей с разным отношением к собственности

установки	Наемные руководители		Предприниматели	
	среднее значение	присвоенный ранг	среднее значение	присвоенный ранг
труд	3,11	4	2,91	5
свобода	3,74	1	4,26	1
власть	2,42	6	2,58	7
деньги	1,99	8	2,57	8
эгоизм	2,09	7	2,59	6
результат	3,60	2	3,98	2
процесс	3,35	3	2,93	3-4
альтруизм	3,07	5	2,93	3-4

и уважение людей и влияние на окружающих», «высокий социальный статус и управление людьми».

Оценивая значимость ценности «общение», следует отметить, что в сравнении с другими группами руководителей, «общение» более значимо для мужчин-предпринимателей (табл. 2).

Результаты исследования социальных установок (табл. 3) в группах руководителей продемонстрировали, что лидирующие позиции, с отрывом от всех остальных, занимают установки на «свободу» и «результат» (1 и 2 место соответственно). Сравнение групп руководителей по t-критерию Стьюдента показало, что у предпринимателей в большей мере выражена направленность на «результат» и «свободу» ( $t = 2,05$ ;  $p < 0,05$  и  $t = 3,8$ ;  $p < 0,01$  соответственно).

Отличительными особенностями предпринимателей являются более высокие, чем у наемных руководителей, ранги установок на «альтруизм», «эгоизм» ( $t = 3,2$ ;  $p < 0,01$ ), «деньги» ( $t = 3,6$ ;  $p < 0,01$ ) и низкие ранги установок на «труд» и «власть», наемные-руководители в большей мере направлены на «процесс» ( $t = 2,8$ ;  $p < 0,01$ ).

Общей отличительной особенностью мужчин-руководителей, вне зависимости от того, являются ли они собственниками дела или работают по найму, является большая направленность на «результат», в сравнении с женщинами-руководителями (табл. 4). В сравнении с мужчинами-предпринимателями у женщин-предпринимателей более выражены установки на «власть», «деньги», «альтруизм». Отличительной особенностью мужчин-предпринимателей является большая выраженность установок на «труд», «эгоизм», «процесс». В группе наемных-руководителей мужчины показали более высокую направленность на «результат», «эгоизм», «альтруизм», а у женщин более высокие ранги заняли установки на «труд», «деньги», «процесс» (табл. 4).

Психологическое отношение руководителей к сотрудникам изучалось нами через субъектность-объектность отношения к сотрудникам (оценивалось как прямым вопросом о характере этого отношения, так и косвенным путем, через отношение

руководителей к ошибкам, успехам, профессиональному росту подчиненных и общению с ними вне рабочего времени, а также типичные для руководителя способы мотивации сотрудников), доверие к сотрудникам и зависимость-независимость руководителей от коллектива (оценивалась косвенным путем, через оценку единства с коллективом и отношение руководителей к мнению подчиненных).

Корреляционный анализ показал, что с психологическим отношением руководителей к подчиненным в большей мере взаимосвязаны ценностные ориентации «помощь и милосердие к другим людям» и «признание и уважение людей и влияние на окружающих».

Ценность «помощь и милосердие к другим людям» коррелирует с представлением руководителей о том, кем для них являются сотрудники ( $r = 0,224$ ,  $p < 0,01$ ), с отношением к успехам сотрудников ( $r = 0,308$ ,  $p < 0,01$ ;  $r = 0,278$ ,  $p < 0,01$ ), с отношением к общению вне работы ( $r = 0,182$ ,  $p < 0,01$ ) и отношению к ошибкам сотрудников ( $r = 0,192$ ,  $p < 0,01$ ). Чем меньше руководители ориентированы на «помощь и милосердие к людям», тем менее субъектно воспринимаются сотрудники, тем менее позитивно воспринимаются успехи подчиненных, тем реже руководители помогают сотрудникам в их работе, тем менее положительные эмоции у руководителей вызывает общение с большинством подчиненных и тем больше руководители испытывают негативные эмоции в ответ на ошибки подчиненных. Руководители, ориентированные на ценность «помощь и милосердие к другим людям» в большей мере зависимы от коллектива, что проявляется в желании изменить атмосферу в коллективе в лучшую сторону ( $r = 0,232$ ,  $p < 0,01$ ) и в большей степени ощущают себя с коллективом единым целым ( $r = 0,287$ ,  $p < 0,01$ ).

Все шесть используемых в исследовании показателей субъектности-объектности отношения к сотрудникам связаны на высоком уровне значимости ( $p < 0,01$ ) с ценностью «признание и уважение людей и влияние на окружающих». Руководители, для которых ценность «признание и уважение людей и влияние

Таблица 4

Половые различия в социально-психологических установках  
руководителей с разным отношением к собственности

установки	Предприниматели				Наемные руководители			
	мужчины		женщины		мужчины		женщины	
	среднее значение	присвоенный ранг	среднее значение	присвоенный ранг	среднее значение	присвоенный ранг	среднее значение	присвоенный ранг
труд	3,03	3-4	2,76	7	3,05	5	3,18	4
свобода	4,26	1	4,25	1	3,75	2	3,72	1
власть	2,08	8	3,15	3	2,57	6	2,25	6
деньги	2,32	7	2,86	5	1,92	8	2,07	7
эгоизм	2,71	6	2,44	8	2,20	7	1,98	8
результат	4,08	2	3,86	2	3,91	1	3,27	3
процесс	3,03	3-4	2,82	6	3,34	3	3,37	2
альтруизм	2,78	5	3,11	4	3,09	4	3,05	5

на окружающих» менее значима, чаще успех подчинённых приписывают себе, в меньшей степени допускают право на ошибку со стороны сотрудников, реже помогают сотрудникам в их работе, реже общаются с подчинёнными вне работы, общение с подчинёнными основано на необходимости, а не интересе, общение с большинством подчинённых вызывает у руководителей более отрицательные эмоции. Чем больше значима для руководителей ценность «признание и уважение людей и влияние на окружающих», тем активнее они занимаются развитием карьеры сотрудников, чаще используют поощрение и редко используют наказание, а также в большей мере доверяют сотрудникам. В целом, чем более значима для руководителя ценность «признание и уважение людей и влияние на окружающих», тем выше степень субъектности его отношения к подчинённым.

Анализ такого референта психологического отношения руководителей к подчинённым как «зависимость-независимость от коллектива» выявил, что все три переменные из этой группы: отношение к мнению подчинённых, оценка единства с коллективом и зависимость от психологического климата достоверно ( $p < 0,01$ ) коррелируют с ценностью «признание и уважение людей и влияние на окружающих». Чем меньше значима для руководителей ценность «признание и уважение людей и влияние на окружающих», тем более негативные эмоции возникают у руководителей в ответ на советы сотрудников, тем реже руководители прислушиваются к мнению подчинённых и в меньшей степени уверены, что сотрудники могут предложить ценную идею для работы и в меньшей степени ощущают себя с коллективом как единое целое.

Анализ корреляционных связей ценности «общение» позволил обнаружить, что эта ценность слабо связана с показателями психологического отношения руководителей к сотрудникам: единственная тесная взаимосвязь найдена у ценности «общение» с переменной «отношение к успеху подчинённых». Чем менее ценно «общение» значима для руководителей, тем более отрицательные эмоции вызывает у руководителей успех подчинённых ( $r = 0,228$ ,  $p < 0,01$ ).

Ценность «высокий социальный статус и управление людьми» также имеет немного связей с показателями психологического отношения руководителя к подчинённым. Найдены взаимосвязи этой ценности с отношением к общению руководителя с сотрудниками вне работы ( $r = 0,213$ ,  $p < 0,01$ ), а также с оценкой единства с коллективом ( $r = 0,188$ ,  $p < 0,01$ ). Руководители, ориентированные на ценность «высокий социальный статус и управление людьми», чаще общаются с подчинёнными вне работы и в большей мере ощущают единство с коллективом.

Анализ взаимосвязей социальных установок и показателей психологического отношения руководителей к подчинённым выявил, что социальные установки значительно слабее связаны с психологическим отношением, чем ценностные ориентации, что выражается как в количестве имеющихся связей, так и в степени их значимости.

Обнаружено, что установка на «альтруизм» имеет связи ( $p < 0,01$ ) с отношением руководителя к успеху подчинённых и с оценкой единства с коллективом: чем более у руководителей выражена установка на альтруизм, тем более позитивные эмоции вызывает у них успех подчинённых, тем чаще руководители помогают сотрудникам в их работе и в большей степени ощущают себя с коллективом единым целым.

Интересна прямая взаимосвязь между установкой руководителя на «труд» и степенью их субъектности восприятия своих подчинённых ( $r = 0,255$ ,  $p < 0,01$ ).

Установки на «свободу», «эгоизм», «власть» и «результат» имеют только по одной значимой связи с показателями психоло-

гического отношения руководителя к подчинённым, что в целом говорит о том, что эти установки не являются сколь-нибудь существенными факторами данного отношения.

### Обсуждение результатов

Как показало исследование ценностные ориентации руководителей существенно не различаются. Однако структура ценностных ориентаций предпринимателей отличается от аналогичной структуры наемных руководителей выраженной значимостью ценности «высокий социальный статус и управление людьми». В то же время для предпринимателей менее, чем для наемных-руководителей значима ценность «признание и уважение людей и влияние на окружающих» и «помощь и милосердие к другим людям».

Хотя ранговые позиции установок «свобода» и «результат» у руководителей с разным отношением к собственности совпадают, но у предпринимателей сильнее выражены установки на «свободу», «результат» и «эгоизм», а для наемных руководителей характерна большая выраженность установок на «процесс».

Иерархии ценностных ориентаций в зависимости от пола руководителей различаются несущественно. Однако обнаружена одна отличительная особенность: для мужчин наемных-руководителей и женщин-предпринимателей в отличие от других групп руководителей, заметно выше ценность признания и уважения людей и влияния на окружающих. Выделяющей женщин-предпринимателей является высокая значимость ценности «социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе».

Для руководителей характерны как общие черты, так и различия в структуре социальных установок. Для руководителей обоих полов характерна сильная нацеленность на свободу и результат. Для женщин-предпринимателей характерна большая интенсивность установок на власть и деньги, а для мужчин-предпринимателей – на свободу, результат и эгоизм. Отличительной особенностью мужчин – наемных руководителей является ориентация на процесс и результат в отличие от женщин – наемных руководителей, которых в большей степени интересуют труд и деньги.

Корреляционный анализ продемонстрировал немного значимых связей установок с психологическим отношением руководителей к подчинённым. В наибольшей мере установки связаны с субъектностью-объектностью отношения руководителя к сотрудникам. Зависимость-независимость руководителя от сотрудников взаимосвязана с его установками на труд, процесс, и альтруизм. Корреляционный анализ не показал значимых связей изучаемых установок с таким показателем психологического отношения руководителей к подчинённым как доверие.

По результатам корреляционного анализа можно сделать вывод, что наиболее тесно психологическое отношение руководителей к подчинённым связано с ценностными ориентациями «помощь и милосердие к другим людям», «признанием и уважением людей и влияние на окружающих», «высокий социальный статус и управление людьми». Значимые связи этих ценностных ориентаций обнаружены со всеми изучаемыми показателями психологического отношения руководителей к подчинённым: субъектностью-объектностью отношения руководителя к людям, его зависимостью-независимостью от коллектива, доверия к сотрудникам. Наличие многочисленных достоверных взаимосвязей ценностных ориентаций с показателями психологического отношения позволяет утверждать, что ценностные ориентации выступают существенным фактором, определяющим отношение руководителей к подчинённым.

### Библиографический список

1. Пахомова Е.В. Методика диагностики ценностных ориентаций (МДЦО). *Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология*. 2011; 2: 120 – 134.
2. Сурина И.А. *Ценностные ориентации. Знание. Понимание. Умение*. 2005; 4: 162 – 164. -164
3. Сутужко В.В. Ценностные ориентации как основа оценивания. *Вестник ТГУ*. 2009; № 1: 177 – 183.
4. Леонтьев Д.А. *Очерк психологии личности*. Москва: Смысл, 1993.
5. Серый А.В., Яницкий М.С. *Ценностно-смысловая сфера личности*. Учебное пособие. Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999.
6. Журавлева Н.А. *Динамика ценностных ориентаций личности в российском обществе*. Москва: ИП РАН, 2006.
7. Лапкин В.В., Пантин В.И. Ценности постсоветского человека. Человек в переходном обществе. *Социологические и социально-психологические исследования*. Москва: ИМЭМО РАН, 1998: 2 – 33.
8. Барабанщиков Б.А. Системная организация и развитие психики. *Психологический журнал*. 2003; 1 (т. 24): 35 – 36.
9. Лапин Н.И. Функционально-ориентирующие кластеры базовых ценностей населения России и её регионов. *Социологические исследования*. 2010; 1: 2 – 36.
10. Aswerus B. *Unternehmensphilosophie und Personalentwicklung*. Munster. N.Y: Waxmann, 1993.

11. Brockhaus R.H. *The psychology of the entrepreneur. Encyclopedia of Entrepreneurship* (Ed.: C.A.Kent, D.L.Sexton, K.H.Vesper ). Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice-Hall. 1982.
12. Kets de Vries M.F.R. The entrepreneurial personality: A person at the crossroads. *Journal of Management Studies*. 1977; V.14; № 1: p. 34 – 57.
13. Salomon G.T., Fernald L.W. A comparative Analysis of Entrepreneur and College Business Student Values. *J. of Creative Behavior*. 1990.
14. Овсянников В.А. *Ценностные ориентации российского предпринимательства в условиях регулируемого рынка*. Автореферат диссертации ... кандидата социологических наук. Ростов-на-Дону, 2012.
15. Филинкова Е.Б. *Психология российского предпринимательства*: учебное пособие. Москва, 2007.
16. Капрова Ю.А. *Влияние ценностных ориентаций руководства на формирование организационной культуры предприятия*. Автореферат диссертации ... кандидата социологических наук. Санкт-Петербург, 2009.
17. Русия Н.Т. Взаимосвязь ценностных ориентаций персонала и организационной культуры торговой компании. *Актуальные направления научных исследований: от теории к практике*: материалы X Международной научно-практической конференции в 2 т. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016; Т. 1, № 4 (10): 156 – 158.
18. Гончаренко Т.Н., Сячина О.В. Влияние ценностных ориентаций различных возрастных категорий сотрудников на отношение к работе. *В мире научных открытий*. 2010; № 4-12: 18 – 20.
19. Курочкин А.К. Исследование факторов влияющих на психологический климат в трудовом коллективе. *Россия в ВТО: проблемы, задачи, перспективы*. Сборник научных статей, Вып. 13. Под общей редакцией проф. В.В. Тумалева. Санкт-Петербург: НОУ ВПО «Институт бизнеса и права», 2012: 237.
20. Михайлов А.С. *Социально-психологический климат в производственных группах в современных условиях*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Курск, 2014.
21. Антонова О.М. Взаимосвязь ценностных ориентаций и стилей управления руководителей образовательных учреждений. *Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: теория и практика*. Елабуга: ЕПГУ, 2008; Вып. 1: 12 – 18.
22. Позняков В.П., Никуло Е.А. Взаимосвязь ценностных ориентаций и характеристик ответственного отношения предпринимателей к другим участникам делового взаимодействия. *Знание. Понимание. Умение*. 2014; 4: 200 – 221.
23. Позняков В.П., Вавакина Т.С. Ценностные ориентации как фактор отношения российских предпринимателей к деловому партнерству. *Психология в экономике и управлении*. 2009; 1: 1 – 64.
24. Золотова А.С. Ценностные ориентации как фактор развития мотивации персонала. *Евразийский научный журнал*. 2015; 7: 111 – 114.
25. Яхонтова Е.С. Корпоративные ценности и лидеры как фактор мотивации персонала. *Управление корпоративной культурой*. 2014; № 3(23): 174 – 179.
26. Борисова Е.Л. Зависимость руководителей и предпринимателей от психологического климата в коллективе. *Экономическая психология: прошлое, настоящее, будущее*. Вып.3. Материалы Второй международной научно-практической конференции 24-28 мая 2016 г. в 2-х ч. Саратов: ЦПЭИ СНЦ РАН Амирит, 2016; Ч. 1: 257 – 261.
27. Борисова Е.Л. Представления предпринимателей и наемных руководителей о своей зависимости-независимости от психологического климата в коллективе. Сборник материалов IX Международной молодежной научно-практической конференции: в 2-х частях. Под общей редакцией С.С. Чернова. Новосибирск: Издательство НГТУ, 2016; Ч. 1: 43 – 48.
28. Борисова Е.Л. Представления руководителей об их зависимости-независимости от подчиненных. *Современные проблемы и перспективы развития педагогики и психологии*: сборник материалов 9-й международной научно-практической конференции. Махачкала: Издательство «Апробация», 2016: 126 – 128.
29. Борисова Е.Л., Филинкова Е.Б. Взаимосвязь доверия и отношения руководителей к подчиненным. *Психология образования в поликультурном пространстве*. 2014; 27 (3): 108 – 112.
30. Борисова Е.Л., Филинкова Е.Б. Отношение к успехам и ошибкам подчиненных как косвенный показатель субъектности-объектности восприятия сотрудников руководителями. *Вестник университета (Государственный университет управления)*. 2014; 20: 182 – 187.
31. Борисова Е.Л., Филинкова Е.Б. Отношение предпринимателей к наемным работникам. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Психологические науки. 2013; 2: 58 – 62.
32. Бубнова С.С. *Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности*. Available at: [http://www.miu.by/kaf\\_new/mrp/025.pdf](http://www.miu.by/kaf_new/mrp/025.pdf)
33. Потемкина О.Ф. Методы диагностики социально-психологических установок личности. *Методы психологической диагностики*. Под редакцией В.Н. Дружинина, Т.В. Галкиной. Москва: ИП РАН, 1993; Вып. 1: 79 – 86.

## References

1. Pahomova E.V. Metodika diagnostiki cennostnyh orientacij (MDCO). *Vestnik Samarskoj humanitarnej akademii*. Seriya: Psihologiya. 2011; 2: 120 – 134.
2. Surina I.A. *Cennostnye orientacii. Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2005; 4: 162 – 164. -164
3. Sutuzhko V.V. Cennostnye orientacii kak osnova ocenivaniya. *Vestnik TGU*. 2009; № 1: 177 – 183.
4. Leont'ev D.A. *Ocherk psihologii lichnosti*. Moskva: Smysl, 1993.
5. Seryj A.V., Yanickij M.S. *Cennostno-smyslovaya sfera lichnosti*. Uchebnoe posobie. Kemerovo: Kemerovskij gosudarstvennyj universitet, 1999.
6. Zhuravleva N.A. *Dinamika cennostnyh orientacij lichnosti v rossijskom obschestve*. Moskva: IP RAN, 2006.
7. Lapkin V.V., Pantin V.I. Cennosti postsovetского человека. Chelovek v perehodnom obschestve. *Sociologicheskie i social'no-psihologicheskie issledovaniya*. Moskva: IMEMO RAN, 1998: 2 – 38.
8. Barabanshikov B.A. Sistemnaya organizaciya i razvitie psikihi. *Psihologicheskij zhurnal*. 2003; 1 (t. 24): 35 – 36.
9. Lapin N.I. Funkcional'no-orientiruyushchie klastery bazovyh cennostej naseleniya Rossii i ee regionov. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2010; 1: 2 – 36.
10. Aswerus B. *Unternehmensphilosophie und Personalentwicklung*. Munster. N.Y: Waxmann, 1993.
11. Brockhaus R.H. *The psychology of the entrepreneur. Encyclopedia of Entrepreneurship* (Ed.: C.A.Kent, D.L.Sexton, K.H.Vesper ). Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice-Hall. 1982.
12. Kets de Vries M.F.R. The entrepreneurial personality: A person at the crossroads. *Journal of Management Studies*. 1977; V.14; № 1: p. 34 – 57.
13. Salomon G.T., Fernald L.W. A comparative Analysis of Entrepreneur and College Business Student Values. *J. of Creative Behavior*. 1990.
14. Ovsyannikov V.A. *Cennostnye orientacii rossijskogo predprinimatel'stva v usloviyah reguliruемого рынка*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata sociologicheskikh nauk. Rostov-na-Donu, 2012.
15. Filinkova E.B. *Psihologiya rossijskogo predprinimatel'stva*: uchebnoe posobie. Moskva, 2007.
16. Kaprova Yu.A. *Vliyeniye cennostnyh orientacij rukovodstva na formirovaniye organizacionnoj kul'tury predpriyatiya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata sociologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2009.
17. Rusiya N.T. Vzaимosvyaz' cennostnyh orientacij personala i organizacionnoj kul'tury torgovoj kompanii. *Aktual'nye napravleniya nauchnyh issledovaniy: ot teorii k praktike*: materialy X Mezhduнародnoj nauchno-prakticheskoy konfоnferencii v 2 t. Cheboksary: CNS «Interaktiv plus», 2016; Т. 1, № 4 (10): 156 – 158.
18. Goncharenko T.N., Syachina O.V. Vliyeniye cennostnyh orientacij razlichnyh vozrastnyh kategorij sotrudnikov na otnoshenie k rabote. *V mire nauchnyh otkrytij*. 2010; № 4-12: 18 – 20.
19. Kurochkin A.K. Issledovanie faktorov vliyayuschih na psihologicheskij klimat v trudovom kolektive. *Rossiya v VTO: problemy, zadachi, perspektivy*. Sbornik nauchnyh statej, Vyp. 13. Pod obschej redakciej prof. V.V. Tumaleva. Sankt-Peterburg: NOU VPO «Institut biznesa i prava», 2012: 237.
20. Mihajlov A.S. *Social'no-psihologicheskij klimat v proizvodstvennyh gruppah v sovremennyh usloviyah*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Kursk, 2014.
21. Antonova O.M. Vzaимosvyaz' cennostnyh orientacij i stilej upravleniya rukovoditelej obrazovatel'nyh uchrezhdenij. *Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdeniye obrazovatel'nogo processa: teoriya i praktika*. Elabuga: EPGU, 2008; Vyp. 1: 12 – 18.
22. Poznyakov V.P., Nikulo E.A. Vzaимosvyaz' cennostnyh orientacij i harakteristik oтvetstvennogo otnosheniya predprinimatel'ej k drugim uchastnikam delovogo vzaimodejstviya. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2014; 4: 200 – 221.

23. Poznyakov V.P. Vavakina T.S. Cennostnye orientacii kak faktor otnosheniya rossijskikh predprinimatelej k delovomu partnerstvu. *Psihologiya v 'ekonomike i upravlenii*. 2009; 1: 1 – 64.
24. Zolotova A.S. Cennostnye orientacii kak faktor razvitiya motivacii personala. *Evrasijskij nauchnyj zhurnal*. 2015; 7: 111 – 114.
25. Yahontova E.S. Korporativnye cennosti i lidery kak faktor motivacii personala. *Upravlenie korporativnoj kul'turoj*. 2014; № 3(23): 174 – 179.
26. Borisova E.L. Zavisimost' rukovoditelej i predprinimatelej ot psihologicheskogo klimata v kollektive. *'Ekonomicheskaya psihologiya: proshloe, nastoyashee, budushchee*. Vyp.3. Materialy Vtoroj mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii 24-28 maya 2016 g. v 2-h ch. Saratov: CP EI SNC RAN Amirit, 2016; Ch. 1: 257 – 261.
27. Borisova E.L. Predstavleniya predprinimatelej i naemnykh rukovoditelej o svoej zavisimosti-nezavisimosti ot psihologicheskogo klimata v kollektive. Sbornik materialov IX Mezhdunarodnoj molodezhnoj nauchno-prakticheskoy konferencii: v 2-h chastyah. Pod obschej redakciej S.S. Chernova. Novosibirsk: Izdatel'stvo NGTU, 2016; Ch. 1: 43 – 48.
28. Borisova E.L. Predstavleniya rukovoditelej ob ih zavisimosti-nezavisimosti ot podchinennykh. *Sovremennye problemy i perspektivy razvitiya pedagogiki i psihologii*: sbornik materialov 9-j mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Mahachkala: Izdatel'stvo «Aprobaciya», 2016: 126 – 128.
29. Borisova E.L., Filinkova E.B. Vzaimosvyaz' doverya i otnosheniya rukovoditelej k podchinennym. *Psihologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*. 2014; 27 (3): 108 – 112.
30. Borisova E.L., Filinkova E.B. Otnoshenie k uspeham i oshibkam podchinennykh kak kosvennyj pokazatel' sub'ektnosti-ob'ektnosti vospriyatiya sotrudnikov rukovoditelyami. *Vestnik universiteta (Gosudarstvennyj universitet upravleniya)*. 2014; 20: 182 – 187.
31. Borisova E.L., Filinkova E.B. Otnoshenie predprinimatelej k naemnym rabotnikam. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Psihologicheskie nauki. 2013; 2: 58 – 62.
32. Bubnova S.S. *Diagnostika real'noj struktury cennostnykh orientacij lichnosti*. Available at: [http://www.miu.by/kaf\\_new/mpp/025.pdf](http://www.miu.by/kaf_new/mpp/025.pdf)
33. Potemkina O.F. Metody diagnostiki social'no-psihologicheskikh ustanovok lichnosti. *Metody psihologicheskoy diagnostiki*. Pod redakciej V.N. Druzhinina, T.V. Galkinoy. Moskva: IP RAN, 1993; Vyp. 1: 79 – 86.

Статья поступила в редакцию 29.09.17

УДК 159.9

**Orekhov A.N.**, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Chairman of Foundation for Computer Psyche (Moscow, Russia),  
E-mail: [photook@mail.ru](mailto:photook@mail.ru)

**Klishchevskaya O.A.**, postgraduate, Moscow Institute of Psychoanalysis, (Moscow, Russia), E-mail: [photook@mail.ru](mailto:photook@mail.ru)

**THE STUDY OF THE PSYCHOLOGICAL COMPLEXES AND PERSONAL CHARACTERISTICS OF CREATIVE PEOPLE.** The article analyzes the current research of psychological complex, provides a detailed description of the types studied psychological complexes, areas of modern research. Selected problems of modern studies of psychological complex is a narrow focus in terms of the sample of the study, subject of study, a complete lack of analysis of the relationship between the psychological complex and the personal characteristics of creative people. The researchers state that there are no research that would observe the severity of the psychological complex and explore the relationship between types and severity of the psychological complex and personal characteristics. The originality of the article is that the authors reveal the ambiguous nature of the complex effect on people. The work presents the results of empirical research of the relationship between the psychological complex (its content and severity) and personal characteristics of creative people.

**Key words:** psychological complex, social complex, sexual complex personality traits of creative people.

**A.N. Орехов**, д-р психол. наук, проф., председатель фонда «Компьютерная психика», г. Москва,  
E-mail: [photook@mail.ru](mailto:photook@mail.ru)

**О.А. Клищевская**, аспирант, Московский институт психоанализа, г. Москва, E-mail: [photook@mail.ru](mailto:photook@mail.ru)

## ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ И ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ У ЛЮДЕЙ ТВОРЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ

В статье анализируются современные исследования психологического комплекса. Дается подробное описание типов исследуемых психологических комплексов, направления современных исследований. Выделена проблематика современных исследований психологического комплекса – это узкая направленность в плане выборки исследования, предмета исследования, полное отсутствие анализа взаимосвязи психологического комплекса и личностных особенностей у людей творческих профессий. Указывается отсутствие исследований, которые разделяют степень выраженности психологического комплекса и исследуют взаимосвязь между типами и степенью выраженности психологического комплекса и личностными особенностями. Оригинальностью статьи является то, что авторами подробно и доступно раскрывается неоднозначный характер влияния комплекса на человека. Представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязь между психологическим комплексом (его содержанием и степенью выраженности) и личностными особенностями у людей творческих профессий.

**Ключевые слова:** психологический комплекс, социальный комплекс, сексуальный комплекс личностные особенности людей творческих профессий.

Возникнув в рамках психоаналитической теории, понятие «комплекс» получило свое развитие именно в этом направлении, большое внимание классики психоаналитических концепций и представители модификаций психоанализа уделяли различного рода сексуальным комплексам, количество которых на настоящий момент превышает пятьдесят. Анализ классических исследований психологического комплекса показывает, что с одной стороны, понятие «психологический комплекс» имеет вполне конкретное определение в науке, а с другой стороны, оно изменяется, акцентируются другие стороны этого понятия в зависимости от исследователя, его принадлежности к тому или иному психологическому направлению. Кроме того, нередко видно привнесение житейских аспектов понимания данного феномена, что запутывает и делает понятие «психологический комплекс» неполным. Значительным минусом исследований психологических комплексов можно считать их представленность практически исключительно в психоаналитических направлениях.

Тем не менее, следует отметить, что понятие «психологический комплекс», используется и в современных работах. Исследователи акцентируют внимание на возрастных аспектах психологического комплекса, на ролевых, профессиональных аспектах, существуют попытки выделить личностные особенности людей с психологическим комплексом, больше всего внимания уделяется комплексу неполноценности как обобщенному психологическому комплексу.

Социально-психологическая сторона психологического комплекса, а именно роль комплекса неполноценности в развитии конфликтов между сотрудниками в организации представлена в исследованиях В.М. Голянич [1]. Результатом данного исследования стали данные о взаимосвязи между психологическими комплексами и определенными типами внутренних (внутриличностных) и внешних (межличностных) конфликтов.

Анализ социально-психологических особенностей проявления комплекса неполноценности у сотрудников уголовно-испол-

нительной системы проведен в исследованиях Е.Н. Власюк [2]. В работе представлен анализ личностных особенностей, поведенческих тактик сотрудников с комплексом неполноценности, раскрывается специфика проявления комплекса неполноценности у сотрудников уголовно-исполнительной системы.

Исследованию психологических особенностей людей с психологическим комплексом гандикапа посвящена работа О.А. Ставицкого [3]. В исследовании проанализированы факторы, способствующие развитию комплекса гандикапа, вариативность проявления комплекса, половые различия формирования и проявления данного комплекса, представлена модель личности с комплексом гандикапа, выделены показатели проявления данного комплекса во всех сферах личности: когнитивной, мотивационно-смысловой, эмоционально-волевой, сфере поведения, а также обозначены характерологические особенности людей с комплексом гандикапа.

В работе Н.В. Дмитриевой анализируются направления работы педагога-психолога с детскими комплексами, предлагаются способы совладения с ними [4].

Можно выделить ряд исследований, которые связывают комплексы с особенностями родительской или детской позиции. Так, анализ взаимосвязи между материнскими комплексами (комплексами медеи и иокасты) и особенностями проявления материнской позиции, особенностями реализации роли матери по отношению к ребёнку, проводится в работе О.В. Швецевой. В результате показывается, что определённые поведенческие критерии свидетельствуют о наличии того или иного материнского комплекса, а так же выделяются условия и факторы, при которых будет развиваться тот или иной комплекс, доказываются взаимосвязь между уровнем психологической готовности к материнству и выраженностью эгоцентрической позиции и комплексами медеи и иокасты [5].

Изучению родительских психологических комплексов посвящено и исследование И.А. Писаренко. В своей работе автор выделяет наиболее часто встречающиеся сценарии психологических комплексов родителей, обобщенных на основе результатов консультационной практики [6]. Автором выделяются такие родительские психологические комплексы, как комплекс плохого родителя, комплекс неудачника, комплекс подружки, комплекс соперничества, комплекс родительской некомпетентности. В работе выделены особенности проявления каждого из выделенных типов психологических комплексов, личностные особенности родителей, которым присущ тот или иной тип психологического комплекса, а также стадии развития и последствия этих комплексов для ребёнка.

Ещё одним исследованием психологического комплекса в контексте детско-родительских отношений является исследование комплекса взрослых Дочерей Разведенных Родителей (ВДРР) Н.В. Пушкиной [7]. В работе анализируются психологические признаки комплекса взрослых дочерей разведенных родителей, исследуется связь этих признаков друг с другом, а также взаимосвязь признаков психологического комплекса и некоторых черт личности: замкнутости, поглощенности в мир своих идей и фантазий, чувствительности, ранимости и застенчивости.

Таким образом, анализируя современные исследования, посвящённые проблеме психологических комплексов, можно сделать вывод том, что это исследования, направленные на изучение профессиональной специализации, исследования, связанные с детско-родительскими отношениями, исследования в которых большое внимание уделяется комплексу неполноценности или же специфическим психологическим комплексам. Следует обратить внимание, что неотъемлемой частью практически всех исследований является взаимосвязь между проявлениями комплекса и личностными особенностями. Установлена взаимосвязь между видами родительских комплексов и социальной нереализованностью, уровнем амбициозности, склонностью к симбиотическим отношениям. Также исследовалась взаимосвязь между комплексом неполноценности и уровнем конфликтности, психопатическими или невротоподобными изменениями личности. Часто исследования посвящались изучению взаимосвязи между комплексом неполноценности и такими способами его компенсации, как демонстрация чрезмерной уверенности, смелости, жёсткого отношения к другим, авторитарного стиля руководства. Кроме того, изучалась взаимосвязь признаков психологического комплекса и некоторых черт личности: замкнутости, поглощенности в мир своих идей и фантазий, чувствительности, ранимости и застенчивости.

Нужно отметить, что имеющиеся исследования касаются каких-то отдельных видов сексуального или социального комплекса, имеют узкую направленность в плане выборки исследования, предмета исследования (большая часть работ посвящена комплексу неполноценности). Крайне редко анализируются взаимосвязи психологического комплекса и личностных особенностей у людей творческих профессий, практически нет исследований, которые бы разделяли степень выраженности психологического комплекса и взаимосвязь именно между видами и степенью выраженности психологического комплекса и личностных особенностей.

Всё вышесказанное даёт основание говорить об актуальности темы исследования, связанного с анализом взаимосвязи между психологическим комплексом и личностными особенностями людей творческих профессий. В нашем исследовании приняли участие 203 человека. Некоторые из них участвовали только в предварительном исследовании включавшим в себя оценку методики выявления комплексов Орехова, Клищевской (В дальнейшем МВКОК) с точки зрения её использования в реальном тестировании, а также, с точки зрения возможности выявления характеристик комплексов у человека. Из них 73 человека приняли участие в дополнительном диагностическом обследовании: (28 мужчин и 44 женщины) возраст от 18 до 60 лет. Исследование проводилось в течение трех лет (2014 – 2016 год).

В эмпирическом исследовании нами использовались следующие методы и методики:

- методика выявления психологических комплексов Орехова, Клищевской. (в дальнейшем МВКОК);
- опросник установок к сексу Г. Айзенка (Eysenk Anventory of diffitudes to Sex, EIAS);
- тест – опросник «Акцентуации характера» (Г. Леонград, К. Шмишек);
- опросник ТЮФ (В.С. Бабина (Болдырева), А.Г. Шмелев);
- тест «Мотивация достижения успеха» (Т. Элерс);
- тест «Ценность собственной жизни» (А.Н. Орехов, адаптация А.Н. Орехов и И.Ю. Паламонов);
- семантическое исследование социальных Установок (А.Н. Орехов, адаптация А.Н. Орехов и И.Ю. Паламонов);
- персональный смысловой профиль (русскоязычный сокращенный вариант теста П. Вонга, адаптированный А.Н. Ореховым и И.Ю. Паламоновым).

Исследование базировалось на положении о том, что все многообразие комплексов можно разделить на два типа: сексуальный и социальный. Сексуальный комплекс (как тип) включает острое переживание собственной внешней и сексуальной непривлекательности, страх вступить в интимные отношения, сексуальные пerversии, сексуальные травмы и т. д. Социальный комплекс (как тип) включает в себя комплексы, связанные с общением, установлением отношений с другими людьми, гипертрофированное стремление к социальным достижениям, в том числе материальным, в ущерб психологическому здоровью. Этот комплекс так же включает переживание неполноценности, ощутимых страданий вследствие объективного и придуманного низкого социального статуса и невозможности достигнуть более высокого положения в обществе, страх оказаться социально несостоятельным, финансово зависимым и т. д.

Второе положение заключалось в том, что психологический комплекс (сексуальный и социальный) имеет разную степень выраженности, которая по-разному обуславливает психологические характеристики личности и поведения. В частности, мы предполагаем, что степень влияния комплекса на большинство психологических аспектов жизнедеятельности человека может быть градуирована по следующей шкале:

- комплекса нет (такой вариант практически не встречается в реальности);
- комплекс есть, но сильного влияния не оказывает (фрагментарно, обычно в виде акцентированно эмоциональной реакции на отдельные ситуации и стимулы)
- комплекс есть, но оказывает влияние которое можно определить как слабое (спектр эмоционально затрагивающих ситуаций шире, но это не критично)
- комплекс есть но его влияние средне выражено (половина ситуаций и стимулов оказываются задействованы)
- высшая степень, комплекс есть, его влияние сильно выражено (возможно это сочетание двух видов комплексов, и/или чрезмерные реакции на большинство стимулов и ситуаций)
- комплекс есть, его влияние приводит к крайне серьезным нарушениям психологической жизнедеятельности (тоже

встречается крайне редко, возможно, в виде психотических состояний).

На первом этапе нами была использована разработанная авторская методика выявления психологических комплексов Орехова, Клищевской, при помощи которой выявлялось наличие того или иного комплекса и степень его выраженности.

Испытуемым давались фотографии (см. рис. 1, 2, 3, 4, 5) и предлагалось составить рассказ по этим фотографиям.

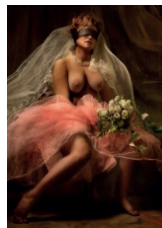


Рис. 1.



Рис. 2.

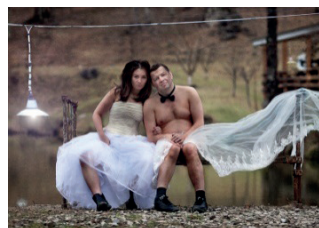


Рис. 3.



Рис. 4.

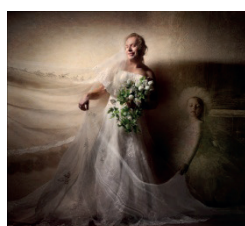


Рис. 5.

Рассказы анализировались методом контент-анализа с использованием разработанного Ореховым и Клищевской инструментария.

Сообразно принятой нами шкале было выделено шесть групп испытуемых с:

- сильно выраженным сексуальным комплексом;
- средне выраженным сексуальным комплексом;
- слабым сексуальным комплексом;
- сильно выраженным социальным комплексом;
- средне выраженным социальным комплексом;
- слабым социальным комплексом.

На следующем этапе были выявлены взаимосвязи между выраженностью комплекса, его содержанием и личностными особенностями людей творческих профессий, что позволило выделить психологические особенности людей с разной степенью выраженности социального или сексуального комплекса. Для сравнительного анализа (см. ниже) нами были взяты группы людей с сильно и слабо выраженным социальным и сексуальным комплексом.

Анализ данных в группе людей с сильно выраженным сексуальным комплексом, позволил выявить следующие взаимосвязи между силой сексуального и социального комплекса и другими личностными особенностями:

1. Были выявлены обратные корреляционные связи между силой сексуального комплекса и успешностью, перспективностью и осмысленностью жизни.

2. Были выявлены корреляционные связи между силой социального комплекса и следующими личностными особенностями: обратные корреляционные связи с полом и выраженностью демонстративной реакции; прямые корреляционные связи с эмотивностью, тревожностью.

Таким образом, характеризуя группу людей с сильно выраженным сексуальным комплексом можно сказать о том, что сила сексуального комплекса взаимосвязана с ощущением неуспешности, отсутствием жизненных перспектив и переживанием бессмысленности жизни. Возможно, что сила сексуального комплекса и в других группах связана с общей обесцененностью жизни, отсутствием жизненных перспектив, потерей целей и смыслов собственного существования.

Характеризуя группу людей с сильно выраженным социальным комплексом можно сказать, что сила социального комплекса у них взаимосвязана с эмотивностью, и тревожностью. Скорее всего, у людей в группе с сильно выраженным сексуальным комплексом, этот комплекс сочетается с выраженным социальным комплексом, а также сочетается с чрезмерной эмоциональностью, чувствительностью, ситуативной и личностной тревожностью, болтливостью и боязливостью.

Сила социального комплекса у группы людей с сильно выраженным сексуальным комплексом обратным образом взаимосвязана с полом. Исходя из наших данных, (корреляция, связанная с полом, обратная) это можно рассматривать в качестве свидетельства о том, что мужчины с сильно выраженным сексуальным комплексом проявляют большую демонстративность, чем женщины с менее сильно выраженным сексуальным комплексом в этой группе. Возможно, для таких людей характерно желание скрыть себя от общества, низкая общительность, неумение эффективно и легко контактировать с окружающими. Возможно, есть желание стать незаметным. Возможно, есть желание исключить свое пребывание в шумных, многочисленных компаниях. Мы полагаем, что такие люди характеризуются низкой самооценкой, не любят показывать себя другим. Но с другой стороны, возможно, что для людей с выраженной демонстративной реакцией, желание показать себя, покрасоваться, может оказаться гораздо важнее, чем желание заняться сексом. В психоаналитической традиции это считается сублимацией, защитной реакцией, уходом от проблемы.

В группе людей со слабо выраженным сексуальным комплексом, выявлены следующие взаимосвязи между силой сексуального и социального комплекса и другими личностными особенностями:

1. Выявлены корреляционные связи между силой сексуального комплекса и следующими личностными особенностями:

- обратные корреляционные связи с отчуждением в близких отношениях, отвращением к сексу и реализованностью.
- прямая корреляционная связь с силой социального комплекса.

2. Выявлены корреляционные связи между силой социального комплекса и следующими личностными особенностями:

- обратные корреляционные связи с достижениями, деньгами;
- прямые корреляционные связи с силой сексуального комплекса, полом, карьерой и умом.

Таким образом, характеризуя группу людей со слабо выраженным сексуальным комплексом можно сказать, что для них

Таблица 1

Корреляционные связи между силой сексуального и социального комплекса и другими личностными особенностями у группы людей с сильно выраженным сексуальным комплексом

	СЕКСУАЛЬНЫЙ КОМПЛЕКС	СОЦИАЛЬНЫЙ КОМПЛЕКС
Неуспешный – Успешный. Устойчивость	** – Корреляция значима на уровне 0,01	
Неперспективный – Перспективный. Устойчивость	** – Корреляция значима на уровне 0,01	
Живущий бессмысленно – Живущий осмысленно. Устойчивость	* – Корреляция значима на уровне 0,05	
Пол		** – Корреляция значима на уровне 0,01
выраженность демонстративной реакции		* – Корреляция значима на уровне 0,05
Эмотивный		** – Корреляция значима на уровне 0,01
Тревожный		** – Корреляция значима на уровне 0,01

Таблица 2

Корреляционные связи между силой сексуального и социального комплекса и другими личностными особенностями у группы людей со слабо выраженным сексуальным комплексом

	СЕКСУАЛЬНЫЙ КОМПЛЕКС	СОЦИАЛЬНЫЙ КОМПЛЕКС
Сила социальных комплексов	* – Корреляция значима на уровне 0,05	
Реализованность	* – Корреляция значима на уровне 0,05	
Отвращение к сексу	* – Корреляция значима на уровне 0,05	
Отчуждение – Близкие отношения. Различительная способность	* – Корреляция значима на уровне 0,05	
Пол		** – Корреляция значима на уровне 0,01
Достижения		** – Корреляция значима на уровне 0,01
Сила сексуальных комплексов		* – Корреляция значима на уровне 0,05
Деньги		* – Корреляция значима на уровне 0,05
Карьера		* – Корреляция значима на уровне 0,05
Глупый – Умный. Различительная способность		* – Корреляция значима на уровне 0,05

характерна взаимная связь между сексуальным и социальным комплексом.

Слабо выраженный сексуальный комплекс сочетается со шкалой – отвращение к сексу, выражается, предположительно в пониженной потребности в сексе и сексуальных отношениях, возможно, люди испытывают отвращение к сексу, а также, может быть, в сексе не нуждаются. Поэтому можно сделать предположение: нет секса, нет комплекса. Слабо выраженный сексуальный комплекс сочетается со шкалами реализованности и отчуждения – близкие отношения. Можно предположить, что комплекс слабо выражен в силу того, что сексуальная жизнь протекает в относительной гармонии. Возможно, такие результаты сочетаются с низким уровнем отчуждения в близких отношениях, которые характерны для человека со слабым сексуальным комплексом. Возможно, сила сексуального комплекса в этой группе не влияет на установление близких, доверительных, по-настоящему интимных отношений с партнером, поскольку отсутствует страх перед осуждением, отсутствуют острые переживания из-за собственной сексуальной неполноценности (осознаваемой или неосознаваемой).

Социальный комплекс согласно нашим результатам взаимосвязан с полом и силой сексуальных комплексов. Исходя из наших данных, корреляция, связанная с полом прямая, это можно рассматривать в качестве свидетельства о том, что результаты исследования касаются женщин в большей степени, чем мужчин. Можно предположить, что для людей со слабо выраженным сексуальным комплексом будет свойственна блокировка стремления к достижениям, к успеху и славе. Это подтверждается и низким уровнем стремления к деньгам. При этом сфера достижений, которая связана в том числе и с материальным достатком и/или стремлением к нему, не находит своего выражения, вероятно, вследствие страха перед невозможностью реализовать себя в социальной сфере, поскольку социальный комплекс блокирует здоровое стремление к самореализации. Возможно, при этом, люди из этой группы будут стремиться к карьере, поскольку карьера представляет собой своеобразный способ компенсации социального комплекса. Предположительно, на силу социального комплекса будет влиять высокий ум, который, возможно, так же является способом компенсации.

В группе людей с сильно выраженным социальным комплексом, выявлены следующие взаимосвязи между силой сексуального и социального комплекса и другими личностными особенностями (таблица 3):

У испытуемых этой группы были выявлены взаимосвязи только между сексуальным комплексом и полом (обратная корреляционная взаимосвязь) и прямая корреляционная связь со справедливостью.

Согласно нашим данным, в группе людей у которых социальный комплекс сильно выражен, он действительно сильно связан только со справедливостью и полом.

Исходя из наших данных, корреляция, связанная с полом, обратная, это можно рассматривать в качестве свидетельства о том, что результаты исследования касаются мужчин в большей степени, чем женщин.

Таким образом, в группе с сильно выраженным социальным комплексом, сексуальный комплекс более развит у мужчин.

Можно предположить что, в своей социальной жизни, люди из этой группы стремятся к справедливым отношениям. Чувство справедливости для таких людей существенно. То есть у людей, у которых сильно выражен социальный комплекс, их сексуальный комплекс связан со справедливыми отношениями.

В группе людей со слабо выраженным социальным комплексом были выявлены следующие взаимосвязи между силой сексуального и социального комплекса и личностными особенностями (таблица 4):

1. Корреляционные связи между силой сексуального комплекса и следующими личностными особенностями:

- обратные корреляционные связи с целомудрием и достижениями;
- прямые корреляционные связи с силой социальных комплексов, полом, садизмом, отчуждением.

2. Корреляционные связи между силой социального комплекса и следующими личностными особенностями:

- обратные корреляционные связи с акцентуацией по демонстративному типу.
- прямые корреляционные связи с полом, силой сексуальных комплексов, семейными неурядицами.

Таким образом, характеризую группу людей со слабо выраженным социальным комплексом можно говорить о том, что сила сексуального комплекса у них сочетается с полом, силой социального комплекса, высоким уровнем отчуждения в близких отношениях. Возможно, у людей из этой группы есть проблемы в близких, доверительных, интимных отношениях с партнером.

Исходя из наших данных, сила сексуального комплекса в группе людей со слабо выраженным социальным комплексом сочетается с низким уровнем целомудрия, выражающимся в по-

Таблица 3

Корреляционные связи между личностными особенностями и силой сексуального и социального комплекса у группы людей с сильно выраженным социальным комплексом

	СЕКСУАЛЬНЫЙ КОМПЛЕКС	СОЦИАЛЬНЫЙ КОМПЛЕКС
пол	* – Корреляция значима на уровне 0,05	
справедливость	** – Корреляция значима на уровне 0,01	

Таблица 4

Корреляционные связи между личностными особенностями и силой сексуального и социального комплекса у группы людей со слабо выраженным социальным комплексом

	СЕКСУАЛЬНЫЙ КОМПЛЕКС	СОЦИАЛЬНЫЙ КОМПЛЕКС
Пол	** – Корреляция значима на уровне 0,01	* – Корреляция значима на уровне 0,05
Достижения	** – Корреляция значима на уровне 0,01	
Сила социальных комплексов		
Целомудрие	* – Корреляция значима на уровне 0,05	
Садизм	** – Корреляция значима на уровне 0,01	
Отчуждение – Близкие отношения. Различительная способность	* – Корреляция значима на уровне 0,05	
Сила сексуальных комплексов		
Семейные неурядицы		** – Корреляция значима на уровне 0,01
Демонстративный		* – Корреляция значима на уровне 0,05

вышенной потребности в сексе и сексуальных отношениях. Возможно, неудовлетворенность в сексуальной сфере приводит к высокой потребности в сексе. Здесь возможен следующий вариант: то, что неудовлетворенно ищет свой выход и свою реализацию, или же первично низкий уровень целомудрия стал толчком к развитию сексуального комплекса. Можно предположить, что этим людям свойственен высокий уровень садизма, выражающийся в стремлении причинять физическую или психологическую боль другому человеку, в стремлении к насилию над другим. Возможно, для них будет свойственно отсутствие стремления к достижениям, скорее всего, они не стремятся к успеху и славе.

Сила социального комплекса сочетается с полом, семейными неурядицами и низкой демонстративностью. Возможно, это проявляется в нежелании демонстрировать себя, свои достижения, низкой вовлеченности в общественные отношения. Мы предполагаем, что для таких людей будет свойственно желание скрыть себя от общества, низкая общительность. Возможно, это проявляется в неумении эффективно и легко контактировать с окружающими, желании стать незаметным, исключить свое пребывание в шумных и многочисленных компаниях, а также вероятно, сочетается с низкой самооценкой. Возможно, это происходит из социальных трудностей, таких как низкий семейный доход, недостаток жилплощади, а также несоответствующего ожиданиям поведение членов семьи.

Исходя из наших данных, корреляция, связанная с полом, прямая, это можно рассматривать в качестве свидетельства о том, что результаты исследования касаются женщин в большей степени, чем мужчин. Исходя из этого, можно предположить, что в группе людей со слабо выраженным социальным комплексом, и сексуальный и социальный комплекс более развит у женщин.

Таким образом, анализируя личностные особенности людей с разным содержанием и степенью выраженности комплекса, можно сделать следующие выводы:

1. Люди с сильно выраженным сексуальным комплексом характеризуются ощущением неуспешности, отсутствия жизненных перспектив и переживанием бессмысленности жизни. Они чрезмерно эмоциональны, чувствительны, болтливы, боязливы и характеризуются высокой личностной тревожностью.

2. Для людей с низко выраженным сексуальным комплексом характерна сниженная потребность в сексе, и сексуальных отношениях. У них отсутствует страх перед осуждением, отсутствуют острые переживания из-за собственной сексуальной неполноценности (осознаваемой или неосознаваемой), что позитивно сказывается на установлении близких отношений с партнером. Для них свойственна блокировка стремления к достижениям, к успеху и славе, при этом карьера рассматривается ими как способ самоактуализации.

3. Испытуемые с сильно выраженным социальным комплексом в своей социальной жизни стремятся к справедливым отношениям. Чувство справедливости для таких людей существенно. Их сексуальный комплекс так же связан со справедливыми отношениями.

4. Испытуемым со слабо выраженным социальным комплексом свойственен высокий уровень садизма, выражающийся в стремлении причинять физическую или психологическую боль другому человеку, стремлении к насилию над другим. Возможно, для них будет свойственно отсутствие стремления к достижениям, скорее всего они не стремятся к успеху и славе. Для них характерно нежелание демонстрировать себя, свои достижения, низкая вовлеченность в общественные отношения.

#### Библиографический список

1. Голянич В.М. Чувство неполноценности и психологические комплексы в генезе конфликтов у сотрудников организации. *Управленческое консультирование*. 2007; 1: 137 – 148.
2. Власюк Е.Н. Социально-психологические особенности проявления комплекса неполноценности у сотрудников уголовно-исполнительной системы. *Сборники конференций НИЦ Социосфера*. 2012; 6.
3. Ставицкий О.А. Психологическая модель личности с комплексом гандикапа. *Universum: Психология и образование*: электрон. научн. журн. 2014; 3(4). Available at: <http://www.universum.com/en/psy/archive/item/1087>
4. Дмитриева Н.В. Психология комплексов. *Сибирский педагогический журнал*. 2007; 2: 1540 – 158.
5. Швецова О.В. *Комплекс Медеи и комплекс Иокасты*. Прикладная психология и психоанализ. 2011. № 3. С. 12.
6. Писаренко И.А. Возрастная динамика психологических комплексов родителей в семейном воспитании. *Семья и ребенок: проблемы возрастного развития*: сборник научных статей Международной научно-практической конференции 24-25 марта 2016 года, Санкт-Петербург. Под научной редакцией И.А. Писаренко. Санкт-Петербург: Политехника-сервис, 2016: 5 – 11.
7. Пушкина Н.В. Взаимосвязь личностных черт и психологических признаков комплекса взрослых дочерей разведенных родителей. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*: Серия гуманитарные науки. 2015; 5-6: 55 – 62.

#### References

1. Golyanich V.M. Chuvstvo nepolnocennosti i psihologicheskie kompleksy v geneze konfliktov u sotrudnikov organizacii. *Upravlencheskoe konsul'tirovanie*. 2007; 1: 137 – 148.
2. Vlasjuk E.N. Social'no-psihologicheskie osobennosti proyavleniya kompleksa nepolnocennosti u sotrudnikov ugovolno-ispolnitel'noj sistemy. *Sborniki konferencij NIC Sociosfera*. 2012; 6.
3. Stavickij O.A. Psihologicheskaya model' lichnosti s kompleksom gandikapa. *Universum: Psihologiya i obrazovanie*: `elektron. nauchn. zhurn. 2014; 3(4). Available at: <http://www.universum.com/en/psy/archive/item/1087>
4. Dmitrieva N.V. Psihologiya kompleksov. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2007; 2: 1540 – 158.
5. Shvecova O.V. *Kompleks Medei i kompleks Iokasty*. Prikladnaya psihologiya i psihoanaliz. 2011. № 3. S. 12.
6. Pisarenko I.A. Vozrastnaya dinamika psihologicheskikh kompleksov roditel'ev v semejnomo vospitanii. *Sem'ya i rebenok: problemy voznrastnogo razvitiya*: sbornik nauchnykh statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii 24-25 marta 2016 goda, Sankt-Peterburg. Pod nauchnoy redakciej I.A. Pisarenko. Sankt-Peterburg: Politehnika-servis, 2016: 5 – 11.
7. Pushkina N.V. Vzaimosvyaz' lichnostnykh chert i psihologicheskikh priznakov kompleksa vzroslykh docherej razvedennykh roditel'ev. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*: Seriya gumanitarnye nauki. 2015; 5-6: 55 – 62.

Статья поступила в редакцию 29.09.17

УДК 159

**Kalyagina E.A.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Psychology and Pedagogy in Education, Khakass State University of N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: kalyagina\_ea@rambler.ru

**Gurova O.P.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Psychology and Pedagogy in Education, Khakass State University of N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: opgurova@mail.ru

**Kornienko A.V.**, senior teacher, Department of Psychology and Pedagogy in Education, Khakass State University of N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: iggdrasil01@yandex.ru

**PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF TRAININGS AS THE CONDITION OF PREVENTION OF SUICIDAL RISK IN THE YOUTH ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION.** The article presents a concept of the psychological well-being of the educational environment, describes the risk factors that affect the educational process. It outlines the main directions in the study of the phenomenon of "psychological well-being", in the framework of positive psychology. The results of monitoring of the level of psychological health and trends of suicidal risk of students are given. A meaningful analysis of the vectors of psychological health, the physical component of health and the mental component of health is presented. The directions of preventive work have been outlined, with the aim of increasing the psychological well-being and safety of the educational environment.

**Key words:** psychological well-being, psychological safety, risk factors, educational environment, prevention.

**Е.А. Калягина**, канд. психол. наук, доц., зав. каф. психолого-педагогического образования, ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет», г. Абакан, E-mail: kalyagina\_ea@rambler.ru

**О.П. Гурова**, канд. пед. наук, доц., каф. психолого-педагогического образования, ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет», г. Абакан, E-mail: opgurova@mail.ru

**А.В. Корниенко**, ст. преподаватель каф. психолого-педагогического образования, ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет», г. Абакан, E-mail: iggdrasil01@yandex.ru

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК УСЛОВИЕ ПРОФИЛАКТИКИ СУИЦИДАЛЬНОГО РИСКА В МОЛОДЁЖНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

В статье представлена концепция психологического благополучия образовательной среды, описаны факторы риска, влияющие на образовательный процесс. Раскрыты основные направления изучения феномена «психологическое благополучие», в рамках позитивной психологии. Приведены результаты мониторинга уровня психологического здоровья и тенденций суицидального риска обучающихся. Представлен содержательный анализ векторов психологического здоровья, физического компонента здоровья и психического компонента здоровья. Намечены направления профилактической работы, с целью повышения психологического благополучия и безопасности образовательной среды.

**Ключевые слова:** психологическое благополучие, психологическая безопасность, факторы риска, образовательная среда, профилактика.

Важное место в образовательном процессе занимает психологическое благополучие и здоровье обучающихся, индивидуализация образовательных маршрутов, создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды. С введением ФГОС изменился не только социальный заказ – на государственном уровне признана задача развития ребёнка в качестве основного результата и основной ценности образовательных воздействий. Одним из условий нормализации развития обучающихся является ранняя профилактика социальной дезадаптации, редукция социальных и психологических девиаций, в том числе риска суицидального поведения.

Мониторинг профилактики суицидального поведения молодёжи позволяет констатировать, что в настоящее время в этой работе существует ряд нерешённых вопросов и факторов риска в образовательной среде: это кадровое обеспечение и профессиональная подготовка специалистов образовательных организаций; дефицит психологов, социальных педагогов, сексологов, который негативно сказывается на эффективности первичной профилактики суицидального риска; недостаточно современное программно-методическое и материально-техническое обеспечение профилактической деятельности, отсутствие эффективных технологий работы с детьми и молодёжью по профилактике суицидального поведения; трудности педагогического, ученического и родительского коллектива в конструктивном решении проблемы, связанные с данными поведенческими реакциями по причине нарушения конфиденциальности, профессиональной этики, страха обсуждения данной темы.

Одной из причин роста суицидального поведения в молодёжной среде является свободный доступ к сайтам сети Интернет, содержащим вредную и опасную для жизни молодых людей информацию. Очевиден рост мобильной и Интернет-зависимости у современной молодёжи, а также романтизация самоубийств в средствах массовой информации, на телевидении, кинофильмах, музыкальных клипах и других объектах массовой культуры.

Проблема психологического благополучия была актуальна всегда, но до настоящего времени большая часть внимания уделялась решению проблем напрямую связанных с выживанием и поддержанием минимально приемлемого уровня благополучия. Ныне же сформировалось новое направление «позитивная психология», целью, которого является повышение качества жизни и психического состояния [1].

Психологическое благополучие стало объектом научного исследования после того как в 1957 году Всемирная организация здравоохранения сформулировала и ввела в свой устав понятие «психического здоровья», которое было определено как «состояние благополучия, при котором каждый человек может реализовать свой собственный потенциал, справляться с обычными жизненными стрессами, продуктивно и плодотворно работать, а также вносить вклад в жизнь своего сообщества» [2].

В научный обиход термин «психологическое благополучие» ввел Н. Бредбёрн [3], определяя его как субъективное ощущение счастья и общей удовлетворенностью жизнью.

Психологическое благополучие, могло бы стать универсальным, обобщающим понятием в понимании здоровой, гармонично развитой личности, а понятие «психологическое неблагополучие» – промежуточным конструктом в дихотомии «здоровье – болезнь». Но статус данного понятия до конца еще не определен и нет единства в понимании его содержания [4].

В зарубежной литературе психологическое благополучие определяют как динамическую характеристику личности, которая включает субъективные и психологические составляющие, а также связана с адаптивным (здоровым) поведением [5].

Значимым, нам представляется и вклад в разработку содержания данного понятия отечественных исследователей П.П. Фесенко и Т.Д. Шевеленковой. Они различают актуальное психологическое благополучие – то есть степень реализованности основных компонентов позитивного функционирования и идеальное психологическое благополучие – то есть степень направленности на реализацию компонентов позитивного функционирования [6]. При этом психологическое благополучие рас-

считается как тождественное понятие с психологическим здоровьем или как структурный компонент более широкого понятия психологического благополучия.

**Цель исследования:** в нашем пилотажном исследовании была предпринята попытка осуществить мониторинг психологического здоровья обучающихся первого курса и выявление тенденций суицидального риска.

#### Эмпирические задачи исследования:

1. Выявить уровень психологического здоровья обучающихся первого курса направления подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогического образования» и 44.03.01 «Педагогическое образование».

2. Выявить наличие суицидальных тенденций у обучающихся первого курса направления подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогического образования» и 44.03.01 «Педагогическое образование».

**Методики исследования:** опросник SF-36, апробация методики была проведена «Институтом клинико-фармакологических исследований» (Санкт-Петербург); Индивидуальная модель психологического здоровья А.В. Козлова; Опросник суицидального риска в модификации Т.Н. Разуваевой.

**Выборка исследования:** студенты бакалавры по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» и 44.03.02 «Психолого-педагогического образования» на базе двух структурных подразделений ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н.Ф. Катанова»: Институт непрерывного педагогического образования, Институт филологии и межкультурной коммуникации (N=94).

#### Результаты и обсуждение

В результате обработки данных по методике Индивидуальная модель психологического здоровья А.В. Козлова были получены следующие значения (таб. 1).

Все сферы психологического здоровья согласно средним значениям по выборке испытуемых находятся на среднем уровне. Наиболее выраженные значения, приближающиеся к высоким, отмечаются по двум векторам психологического здоровья: стратегическому вектору (M=7,1), что характеризует выборку в целом как направленную на достижение цели, стремление доводить начатое дело до конца, получая удовольствие в процессе работы; интеллектуальный вектор (M=7), свидетельствует о достаточно развитых когнитивных способностях обучающихся, к анализу, синтезу и другим абстрактным операциям мышления. Просоциальный вектор (M=6) содействует внутренней согласованности личности, адекватной самооценке через интеллектуальное развитие личности, а также активности в социальных контактах и открытости новому опыту. Творческий вектор (M=6) отвечает за креативное мышление, способность нестандартно мыслить, творческий подход к обучению и усвоению нового. Духовный вектор (M=6) характеризует выборку в целом как способную к альтруистическим поступкам, толерантную к межкультурным различиям.

В результате обработки данных по опроснику SF-36 (опросник качества жизни) были получены следующие значения (таб. 2).

Самые высокие показатели по выборке отмечаются по шкале физическое функционирование (M=86), что можно оценивать как высокий уровень жизненной активности, сопровождающийся высоким жизненным тонусом, хорошим самочувствием. По

Таблица 1

Средние значения векторов психологического здоровья (N=94)

№	Наименование шкалы	Среднее значение (M)
1	Стратегический вектор	7,1
2	Просоциальный вектор	6
3	Я-вектор	5
4	Творческий вектор	6
5	Духовный вектор	6
6	Интеллектуальный вектор	7
7	Семейный вектор	6
8	Гуманистический вектор	5

шкале социальное функционирование также были получены высокие средние значения (M=78,3), данный показатель характеризует степень социальной активности личности и удовлетворенность собственными социальными контактами и активностью. Высокие показатели по шкале интенсивность боли (M=71) свидетельствуют о том, что испытуемые способны к совершению интенсивных движений, без наличия болевых синдромов, чем ниже показатель, тем выше болевые ощущения. Показатели по шкале Ролеевое функционирование, обусловленное эмоциональным состоянием (M=68) также можно отнести к высоким в целом по выборке, данные можно интерпретировать, как способность владеть собственными эмоциями, осуществлять социальные роли в полном объеме. Показатель психическое здоровье является интегративным и описывает общий фон настроения испытуемых (M=67,3), полученные данные можно понимать как преобладание стенических эмоций и ровного эмоционального фона.

По опроснику суицидального риска в модификации Т.Н. Разуваевой явных суицидальных тенденций не было выявлено, однако, были получены высокие показатели по шкалам: социальный пессимизм и несостоятельность, полученные данные можно интерпретировать как склонность к неадекватной самооценке, занижению собственных достоинств, отрицательной «Я-концепции».

#### Выводы

1. В целом был выявлен высокий уровень психологического здоровья у обучающихся первого курса, наиболее высокие показатели можно выделить по физическому компоненту здоровья, что определенно можно понимать как высокий уровень физического здоровья, хороший жизненный тонус и активность.

2. Был выявлен высокий уровень эмоционального контроля у обучающихся, способность контролировать собственное поведение и в целом преобладание стенических эмоций над депрессивными и дезорганизирующими.

3. Явных тенденций суицидального риска у обучающихся первого курса выявлено не было, однако, можно отметить наличие негативной «Я-концепции» и неприятие некоторых аспектов окружающей социальной реальности.

Таблица 2

Средние значения показателей качества жизни (M=94)

№	Наименование шкалы	Среднее значение (M)
	Физическое функционирование (Physical Functioning – PF)	86
	Ролеевое функционирование, обусловленное физическим состоянием (Role-Physical Functioning – RP)	68
	Интенсивность боли (Bodily pain – BP)	71
	Общее состояние здоровья (General Health – GH)	66
	Жизненная активность (Vitality – VT)	59,3
	Социальное функционирование (Social Functioning – SF)	78,3
	Ролеевое функционирование, обусловленное эмоциональным состоянием (RoleEmotional – RE)	68
	Психическое здоровье (Mental Health – MH)	67,3
	Физический компонент здоровья	-1,7
	Психический компонент здоровья	9,3

## Библиографический список

1. Воронина А.В. Проблема психологического здоровья и благополучия человека: обзор концепций и опыт структурно-уровневого анализа. *Сибирский психологический журнал*. 2005; 3: 142 – 145.
2. Уланова Наталья Николаевна Подходы к пониманию здоровья. *Наука молодых – Eruditio Juvenium*. 2013; 1: 56 – 60.
3. Воронина А.В. Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Томск, 2002.
4. Кисляков П.А., Шмелева Е.А. Психологическое благополучие семьи, воспитывающей ребенка с интеллектуальной недостаточностью. *Образование и наука*. 2017; 1: 143 – 156.
5. Некрасов Василий Васильевич, Сушков Сергей Васильевич Основные подходы к изучению субъективного благополучия в отечественной и зарубежной литературе. *Вестник ГГУ*. 2014; 5: 231 – 237.
6. Аверьянова О.Ю., Шавшаева Л.В. Психологическое благополучие личности. *Материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции*. 2016: Издательство: Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева (Саранск): 10 – 15.

## References

1. Voronina A.V. Problema psihologicheskogo zdorov'ya i blagopoluchiya cheloveka: obzor koncepcij i opyt strukturno-urovneвого analiza. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal*. 2005; 3: 142 – 145.
2. Ulanova Natal'ya Nikolaevna Podhody k ponimaniyu zdorov'ya. *Nauka molodyh – Eruditio Juvenium*. 2013; 1: 56 – 60.
3. Voronina A.V. Ocenka psihologicheskogo blagopoluchiya shkol'nikov v sisteme profilakticheskoy i korrekcionnoy raboty psihologicheskoy sluzhby. Avtoreferat dissertacii ... kandidata psihologicheskikh nauk. Tomsk, 2002.
4. Kislyakov P.A., Shmeleva E.A. Psihologicheskoe blagopoluchie sem'i, vospityvayushej rebenka s intellektual'noj nedostatochnost'yu. *Obrazovanie i nauka*. 2017; 1: 143 – 156.
5. Nekrasov Vasilij Vasil'evich, Sushkov Sergej Vasil'evich Osnovnye podhody k izucheniyu sub'ektivnogo blagopoluchiya v otechestvennoj i zarubezhnoj literature. *Vestnik GUU*. 2014; 5: 231 – 237.
6. Aver'yanova O.Yu., Shavshaeva L.V. Psihologicheskoe blagopoluchie lichnosti. *Materialy Vserossijskoj s mezhdunarodnym uchastiem nauchno-prakticheskoy konferencii*. 2016: Izdatel'stvo: Mordovskij gosudarstvennyj pedagogicheskij institut imeni M.E. Evsev'eva (Saransk): 10 – 15.

Статья поступила в редакцию 08.10.17

УДК 159.9:35

**Lebedev I.M.**, senior lecturer, Department of SPPK, National Research Moscow State University (Moscow, Russia),  
E-mail: Lebedev26@mail.ru

#### INTERGROUP WORK OF MANAGEMENT CONSULTANTS IN ORGANIZATIONS: A MULTIDISCIPLINARY APPROACH.

Intergroup work of management consultants is a method of intense collective search for effective solutions in situations where traditional methods of decision-making do not give the desired effect. Inter-group work in organizations includes a number of procedures – exchange of views on the state of the organization and its prospects, developed each of the positional groups; analysis of the situation and most urgent problems of the organization. The intergroup work helps to form a concept of the development of an organization, which is reflected in the reform of the project. The author concludes that intergroup work will solve the managerial problems of modern organizations at a new level, intensify the involvement of the profession of students to use acquired experience in teaching.

**Key words:** social psychology of work, management consultant, management psychology, work, intergroup work.

**И.М. Лебедев**, ст. преп. каф. СППК, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет, E-mail: Lebedev26@mail.ru

## МЕЖГРУППОВАЯ РАБОТА КОНСУЛЬТАНТА ПО УПРАВЛЕНИЮ В ОРГАНИЗАЦИЯХ: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД

Межгрупповая работа консультанта по управлению представляет собой метод интенсивного коллективного поиска эффективных решений в ситуациях, когда традиционные методы выработки решений не дают требуемого эффекта. Межгрупповая работа в организациях включает ряд процедур – обмен представлениями о состоянии организации и её перспективах, выработанных каждой из позиционных групп; анализа ситуации и наиболее актуальных проблем организации. В ходе межгрупповой работы строится концепция развития организации, которая находит отражение в проекте преобразований. Автор делает вывод о том, что «межгрупповая работа» позволит решать управленческие проблемы современной организации на новом уровне, активизировать вовлечение в профессию студентов – будущих специалистов, использовать накопленный опыт консультирования в преподавании.

**Ключевые слова:** социальная психология труда, консультант по управлению, психология управления, работа, межгрупповая работа.

Известно, что управленческое консультирование как вид деятельности существовало с древних веков и проявлялось в передаче опыта наиболее удачливых руководителей молодым работникам, в обучении специалистов, в проведении исследовательских работ по проблемам функционирования и развития организаций.

Как отдельный вид деятельности управленческое консультирование стало активно выделяться на рубеже 19 и 20 веков – в период бурного развития промышленности и общественных преобразований, связанных промышленной революцией [1].

Дальнейшее развитие управленческого консультирования, как вида деятельности, получило развитие в части обобщения полезного опыта удачливых предпринимателей и менеджеров специалистами в области различных наук (системных исследований, психологии, менеджмента и т. д.).

Особую интенсивность имели процессы изучения международного опыта: американского, немецкого, японского, советского и т. д. Однако обобщение опыта не всегда заканчивалось рекомендациями по применению его не только в рамках отдельных стран, но и для конкретных отраслей и фирм.

Методы моделирования и исследования операций, а также другие новые методы, применявшиеся вначале в крупных компаниях и военных целях, быстро нашли место в управлении фирмами различных размеров и обществом в целом, что обогатило деятельность консультантов.

Бурное развитие мировой экономики и формирование транснациональных корпораций во второй половине 20 века в сочетании со стремительным прогрессом науки и техники, обусловили рост спроса на консалтинговые услуги. В этот период было создано огромное количество новых фирм, профессио-

нально занимающихся управленческим консультированием. Количественные изменения со временем переросли в изменения качественные, что нашло отражение в широкой диверсификации услуг.

Третья волна консультантов разработала методы реализации накопленного опыта. В фокусе консультирования оказались методы, которые могут организовать процесс выработки решения и внесения изменений в организацию.

В последние десятилетия ушедшего века управленческое консультирование развивалось как в части совершенствования методологии деятельности консультантов, так и в части вовлечения клиента в сам процесс консалтинговой деятельности. Изменился и сам клиент: он стал лучше подготовлен теоретически к совместной деятельности с консультантом и стал хорошо ориентироваться на рынке консалтинговых услуг.

Управленческий консалтинг превратился не только в увлекательную деятельность своих приверженцев, но и в одну из наиболее эффективных сфер бизнеса.

Проблема межгрупповой работы является междисциплинарной. Наиболее глубоко она разработана в социологии управления. Здесь межгрупповая работа определяется на базе идей Н.И. Лапина, А.И. Пригожина, О.И. Шкаратана, В.Г. Подмаркова и др.

Так, А.И. Пригожин ставит вопрос о межгрупповой работе как методе интенсивного коллективного поиска эффективных решений в ситуациях, когда традиционные методы выработки решений (сбор предложений, совещания конференции и т. д.) не дают требуемого эффекта. Межгрупповая работа – это действия, направленные на повышение эффективности взаимозависимых групп.

В то же время, междисциплинарная дефиниция «Межгрупповая работа консультанта по управлению» (А.И. Пригожин, 2003) представлена в науке и практике консультантов по управлению методологической школы А.И. Пригожина скорее как эвристика [1].

Она представляет собой метод интенсивного коллективного поиска эффективных решений в ситуациях, когда традиционные методы выработки решений (сбор предложений, совещания, конференции и т. д.) не дают требуемого эффекта.

В ходе межгрупповой работы на основании ряда методологически обоснованных процедур (обмена представлениями о состоянии организации и её перспективах, выработанных каждой из позиционных групп, анализа ситуации и проблематизации) строится концепция развития организации, которая находит отражение в проекте преобразований.

Эффективность применения этого метода для выработки решений объясняется 4 главными факторами:

а) эффект форума, т. е. особая многосторонняя и неравноправная представительность участников, не совпадающая с принятыми принципами формирования состава участников совещаний;

б) эффект резиденциальности, т. е. объединение участников общим, относительно изолированным местом жизни и работы (обычно за городом, где жилые и рабочие помещения находятся в одном здании или рядом), что продлевает её за рамки рабочего дня, дает возможность неформального общения;

в) эффект обмена, т. е. демонстрация и осознание участниками позиций, целей и мотивов друг друга;

г) эффект методики, т. е. активизирующее и направляющее воздействие методического аппарата организаторов групповой работы и консультанта.

Кроме того, по мнению А.И. Пригожина, эффективность такого подхода заключается в получении многократных результатов и продукта:

- разработка конкретных рекомендаций по решению актуальной задачи;
- выработка у участников навыков сотрудничества и коллективного решения общих проблем;
- ролевое развитие участников, повышение их способности к более инициативному выполнению своих, а также к принятию на себя новых функций;
- преодоление обычной позиционности и создание другой, основанной на межгрупповой конкуренции.

Однако межгрупповая работа – «лабораторное» образование. В ней отменяются многие нормы, действующие в реальных организациях, вводятся собственные правила. Она лишь частично воспроизводит жизнь организации. Поэтому всегда

образуется особая методологическая и методическая проблема перевода из искусственной среды в естественную.

И тут возникают два барьера: первый по линии «результат – организация», второй по линии «участники межгрупповой работы – остальной коллектив».

Продукт межгрупповой работы обычно «завышен» по отношению к возможностям организации. Это одно из свойств возникающей там субкультуры. Расшатывание стереотипов и психологический подъем нередко приводят к предпочтению радикальности, а не реализуемости. Отсюда – угроза стабильности организации, ее равновесию, а значит, и реакция отторжения [1].

В экономических науках Ю.Н. Лапыгиным используется понятие «межгрупповая работа в поиске решения проблем», которая определяется как решение, выработанное теми людьми, которые будут его внедрять, решение по качеству выше индивидуального, решение позволяющее снять позиционность руководителей организации. Межгрупповую работу целесообразно проводить сразу после получения результата от организационной диагностики [2].

В педагогических науках межгрупповая работа рассматривается как технология образовательного процесса студентов, школьников, профессионалов, проходящих переподготовку или повышение квалификации (Е.В. Коротаева, Ш.М. Хубиев и др.). Отмечается высокая интерактивность, креативность, мощный мотивационный потенциал, а также дополнительные воспитательные возможности (формирование лидерских качеств, навыков ведения дискуссии, умений принять мнение другого и др.) данной технологии [3; 4].

По мнению ряда авторов (А.И. Булгаков с соавт., 2016), концепт «работа» в первом случае выступает как понятие о деятельности, возникшее в повседневной жизни в ходе межличностного взаимодействия сотрудников организаций, а во втором случае – совместная деятельность консультанта по управлению с различными группами сотрудников организации [5].

В социальной психологии в прямой постановке проблема межгрупповой работы не ставится, так как предметной областью науки является изучение межгрупповых отношений.

В то же время, если говорить о социальной психологии, то изучение специфических особенностей представлений о работе, обусловленных профессией, основывается на идеях С. Московиси и Ж.-К. Абрика о социальных представлениях. Структурный подход, предложенный в начале 1980-х годов представителем школы Экс-ан-Прованса Жан-Клод Абриком, рассматривает понятие социальных представлений как «функциональное видение мира, которое позволяет индивидам или группам придавать значение их поведению, понимать реальность через собственную систему отношений, таким образом адаптироваться к ней и определять свое место в ней» [6]. Это способ видения того или иного аспекта мира, который трансформируется в суждение и действие [7].

Данный подход «позволяет изучать формы обыденного знания, используемые для объяснения различных событий, явлений и объектов, для придания смысла окружающему миру, построения общей, разделенной реальности» [8].

Требует дальнейшего формирования через раскрытие своего потенциала и сама социальная психология труда (А.Л. Журавлев и Л.Г. Дикая, 2010) – междисциплинарная отрасль психологии, тесно связанная с общим и социально-экономическим развитием российского общества, прежде всего в сфере производства и трудовых отношений.

К настоящему времени отсутствует научно обоснованная и эмпирически проверенная теоретическая модель межгрупповой работы консультанта по управлению в организации, социально-психологическая оптика которой позволит выявить не только патологии реальных организаций, но и через рассмотрение практических задач экономики проводить междисциплинарные комплексные исследования как внутрипсихологического, так и внешнепсихологического уровней.

Таким образом, наполнение новым социально-психологическим содержанием феномена «межгрупповая работа» позволит решать управленческие проблемы современной организации на новом уровне, активизировать вовлечение в профессию студентов – будущих специалистов, использовать накопленный опыт консультирования в преподавании.

## Библиографический список

1. Пригожин А.И. *Методы развития организаций*. Москва, 2003.
2. Лапыгин Ю.Н. *Основы управленческого консультирования*. Москва, 2004.
3. Коротаева Е.В. *Педагогика взаимодействия: теория и практика*: монография. Москва, 2014.
4. Хубиев Ш.М. *Педагогические условия формирования культуры интеллектуального труда у старшеклассников в учебно-воспитательной работе*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Карачаевск, 2006.
5. Булгаков А.В., Кидинов А.В. *Психология внутригрупповых отношений и межгрупповой адаптации в организациях*: монография. Тамбов, 2016.
6. Abric J.-C. A structural approach to social representations. *Representations of the social: Bridging theoretical traditions*. Ed. by K. Deaux, G. Philogène Oxford: Blackwell Publishers, 2001: P. 42 – 47.
7. Baggio, Stéphanie, Pierre-Éric Sutter. *La valeur travail en France: pensée positivement par 66% des salariés*, 2008. Available at: [http://www.miroirsocial.com/uploads/documents/La\\_valeur\\_travail.pdf](http://www.miroirsocial.com/uploads/documents/La_valeur_travail.pdf)
8. Стратегии исследования социальных представлений. *Социологический журнал*. 2011; 3: 5 – 23.

## References

1. Prigozhin A.I. *Metody razvitiya organizacij*. Moskva, 2003.
2. Lapygin Yu.N. *Osnovy upravlencheskogo konsul'tirovaniya*. Moskva, 2004.
3. Korotaeva E.V. *Pedagogika vzaimodejstviya: teoriya i praktika*: monografiya. Moskva, 2014.
4. Hubiev Sh.M. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya kul'tury intellektual'nogo truda u starsheklassnikov v uchebno-vospitatel'noj rabote*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Karachaevesk, 2006.
5. Bulgakov A.V., Kidinov A.V. *Psihologiya vnutrigruppovykh otnoshenij i mezhruppovoj adaptatsii v organizatsiyah*: monografiya. Tambov, 2016.
6. Abric J.-C. A structural approach to social representations. *Representations of the social: Bridging theoretical traditions*. Ed. by K. Deaux, G. Philogène Oxford: Blackwell Publishers, 2001: P. 42 – 47.
7. Baggio, Stéphanie, Pierre-Éric Sutter. *La valeur travail en France: pensée positivement par 66% des salariés*, 2008. Available at: [http://www.miroirsocial.com/uploads/documents/La\\_valeur\\_travail.pdf](http://www.miroirsocial.com/uploads/documents/La_valeur_travail.pdf)
8. Strategii issledovaniya social'nyh predstavlenij. *Sociologicheskij zhurnal*. 2011; 3: 5 – 23.

Статья поступила в редакцию 01.10.17

УДК 372 (075)

**Loginova S.V.**, junior research associate, Institute of Physiology and Basic Medicine (Novosibirsk, Russia),  
E-mail: [loginovasvv@gmail.com](mailto:loginovasvv@gmail.com)

**INTERACTIONS BETWEEN PARENTING AND CHILD INDIVIDUAL DIFFERENCES IN THE PREDICTION OF CHILD WELL-BEING.** The article contains description and analysis of theoretical approaches and empirical research on the interaction between parenting and child individual characteristics during child development. It is shown that children with similar temperaments / personalities, as well as children from similar backgrounds, can develop quite differently because of interactions between characteristics of the child and the environment. Special attention is paid to the role of the interactive and interrelated effects of individual and family characteristics in the prediction of child well-being.

**Key words:** child individual characteristics, parenting, child well-being, interaction.

**С.В. Логинова**, мл. науч. сотр., Научно-исследовательский институт физиологии и фундаментальной медицины,  
г. Новосибирск, E-mail: [loginovasvv@gmail.com](mailto:loginovasvv@gmail.com)

## ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РОДИТЕЛЬСКОГО ВОСПИТАНИЯ С ИНДИВИДУАЛЬНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ РЕБЁНКА: ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

\* Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 16-06-00022.

В работе рассмотрены и проанализированы теоретические подходы и эмпирические исследования, посвященные изучению взаимодействия родительского воспитания с индивидуальными особенностями ребёнка в процессе развития: показано, что дети со сходными индивидуальными особенностями, так же как и дети, воспитывающиеся в одних условиях, могут развиваться по-разному в результате взаимодействия и взаимовлияния индивидуальных особенностей и средовых условий. Особое внимание уделяется роли совместного взаимозависимого вклада индивидуальных и семейных характеристик в формировании и поддержании психологического здоровья и благополучия детей.

**Ключевые слова:** индивидуальные особенности ребёнка, родительское воспитание, психологическое благополучие ребёнка, взаимодействие.

Вплоть до конца XX века развитие ребёнка традиционно рассматривалось сквозь призму однонаправленной модели, в которой доминирующим признавалось влияние родителей на ребёнка, и не учитывалась активная роль самого ребёнка в процессе его развития, социализации, формирования психологического здоровья и благополучия. Однако современные данные, полученные в психологии развития и психогенетике, уверенно доказывают, что взаимодействие родителя и ребёнка – это изначально двусторонний процесс, в котором оба участника влияют по поведению друг друга и складывающиеся между ними отношения [1; 2]. В многочисленных корреляционных исследованиях, направленных на изучение роли воспитания в развитии ребёнка, имплицитно подразумевалось, что все дети одинаково чувствительны к родительскому воспитанию, однако исследования взаимодействия индивидуальных особенностей ребёнка с

разными аспектами воспитания, проведенные в странах Европы, Америки, Австралии и других, убедительно доказывают обратное: индивидуальные особенности ребёнка и средовые условия развития не только вносят свой уникальный вклад в благополучие ребёнка, но и взаимодействуют, взаимно влияют друг на друга в процессе развития, так что дети со сходными индивидуальными особенностями, так же как и дети, воспитывающиеся в одних условиях, могут развиваться по-разному в результате взаимодействия и взаимовлияния индивидуальных особенностей и средовых условий [3].

Впервые феномен взаимодействия был эмпирически выявлен и описан авторами Нью-йоркского лонгитюдного исследования [4], которые разработали концепцию «хорошего и плохого соответствия»: если возможности и способности ребёнка соответствуют требованиям и ожиданиям окружения («хорошее соот-

ветствие»), то такой ребёнок будет развиваться психологически и психически благополучно; если же ребёнок не обладает способностями и свойствами, необходимыми для того, чтобы справиться с требованиями и ожиданиями, предъявляемыми обществом (в особенности родителями), то с большой вероятностью у него возникнут эмоциональные или поведенческие проблемы. В ходе такого рода взаимодействий между индивидуально-психологическими характеристиками и семейными условиями, факторы защиты могут смягчать повреждающее воздействие факторов риска, и результаты развития зависят от соответствия между индивидуально-психологическими особенностями ребёнка и условиями воспитания [4].

Последующие исследования в этой области были сосредоточены на взаимодействии темперамента ребёнка и методов родительского воспитания в отношении распространенных эмоциональных проблем и отклонений в поведении. Например, в бельгийских исследованиях показано, что хотя такие особенности воспитания как принуждение, раздражительность, гнев, жесткое дисциплинирование и игнорирование в целом предрасполагают к отклонениям в поведении у детей, они не действуют на детей с высоким уровнем доброжелательности и сознательности [5]. В американском исследовании детей младшего школьного возраста было показано, что недостаточный присмотр связан с агрессивным поведением у высоко активных детей, а применение телесных наказаний – у детей с высоким уровнем боязливости [6]. В недавнем обзоре исследований взаимодействий индивидуально-психологических особенностей ребёнка и родительского воспитания, было показано, что физические наказания, сверхконтроль, недоверие связаны с проблемами психологического здоровья у раздражительных детей, с высоким уровнем негативной эмоциональности и низким самоконтролем; непослушательная дисциплина наиболее сильно связана с депрессией и проблемами поведения у высоко импульсивных детей, а родительское отвержение связано с проблемами поведения у детей с низким уровнем позитивной эмоциональности [3].

Проблема взаимодействия внутренних психологических особенностей и внешних факторов рассматривалась российскими исследователями: С.Л. Рубинштейном, Б.Г. Ананьевым, В.И. Слободчиковым, Е.А. Сергиенко, А.А. Шведовской и другими. В настоящее время подчёркивается важность учёта принципа непрерывности генетико-средового взаимодействия в процессе развития ребёнка, а также принципа субъектности, который подразумевает активную роль ребёнка во внутрисемейном и социальном взаимодействии и раскрывает неразрывное единство и взаимосвязь природных, индивидуальных, социальных и общественных качеств [7]. Однако данные теоретические положения недостаточно исследованы в эмпирических работах: проводятся исследования по изучению активно-действенной позиции ребёнка в детско-родительском взаимодействии, имеются данные о совместном вкладе характеристик ребёнка и особенностей воспитания в создающиеся детско-родительские отношения [8; 9; 10], но практически не изучена их взаимная роль в возникновении и поддержании проблем психологического здоровья и благополучия детей, в то время как подобные исследования могут пролить свет на природу взаимодействия, о котором в том или ином аспекте пишут практически все классики психологии развития, и дать ответ на вопрос о том как, в какой степени, и какие именно физиологические, возрастные, гендерные, темпераментные, личностные и другие индивидуальные особенности влияют на чувствительность ребёнка к родительскому воспитанию.

Среди современных российских теоретических подходов, содержащих в себе идею взаимодействия индивидуально-психологических особенностей ребёнка с аспектами родительского воспитания, следует отдельно отметить антропологический подход к психологическому здоровью человека, в котором подчеркивается, что в период дошкольного и школьного детства подлинным субъектом развития является не ребёнок или родитель в отдельности, а со-бытийная общность, а условием развития в данный период является совместное общение и распределённая деятельность [11]. Внутри со-бытийной общности, по В.И. Слободчикову, образуются собственно человеческие способности, позволяющие индивиду входить в различные общности, приобретать к культуре, индивидуализироваться и самому творить новые формы культуры, а также внутри со-бытийной общности

развивается субъективная реальность индивида как основа его психологического здоровья [11]. А.В. Шувалов приходит к выводу, что «в отношении детей критерии психологического здоровья корректнее соотносить с системой связей и отношений ребёнка с его естественным человеческим окружением, прежде всего – со значимыми взрослыми».

О.А. Карабанова при исследовании семейных отношений неявно раскрывает идею взаимодействия, отмечая, что одно и то же поведение родителя может вызвать два варианта реагирования ребёнка – защитное и дополнительное, каждое из которых зависит от индивидуально-психологических особенностей ребёнка. Например, авторитарное поведение и диктат родителя могут вызвать защитное поведение ребёнка (агрессию, негативизм, сопротивление, грубость, уход) либо дополнительную форму отреагирования – зависимость, покорность, безынициативность [12]. Однако более детальные, конкретные и специфические паттерны взаимодействия в данной и предыдущих концепциях не раскрыты. Важный шаг в изучении проблемы совместного вклада в создающиеся между ребёнком и родителем отношения был сделан А.А. Шведовской, которая выделила пять типов детско-родительского взаимодействия на основе как позиции родителя в отношениях с ребёнком, так и позиции и образа детско-родительских отношений у ребёнка: это типы взаимодействия конфликтный, гармоничный, дистантный, «доминирующий ребёнок – потворствующий родитель» и «доминирующий родитель – потворствующий ребёнок» [9; 10].

В России были проведены два эмпирических исследования взаимодействия индивидуальных и семейных факторов благополучия детей в отношении благополучного развития [13], которые показали, что в неполных семьях с одним родителем, семьях с низким уровнем сплочённости, с конфликтами между членами семьи с физическими нападениями при ребёнке, а также при жестком воспитании (с применением физической и вербальной агрессии в адрес ребёнка) вклад индивидуально-психологических особенностей детей в просоциальное поведение, поведенческие и эмоциональные проблемы и их влияние на жизнь был больше, чем при отсутствии указанных особенностей семейного окружения. Как указывают авторы, выявленные феномены нуждаются в дальнейшем изучении, поскольку вероятно, что они опосредуются ближайшим окружением [13].

В настоящее время подчеркиваются важность реализации комплексного подхода к пониманию процесса развития как взаимодействия биологических, социальных, культурных, исторических, собственно психологических факторов, что позволяет выявить основные закономерности развития человека как индивида, личности и субъекта деятельности [1]. На основе одной из наиболее влиятельных на сегодняшний день модели человеческого развития – биоэкологической модели развития Ури Бронфенбренера были выдвинуты несколько теоретических моделей, раскрывающих природу взаимодействия индивидуальных и семейных факторов благополучного развития [1; 2; 3]. Одной из таких теорий является модель уязвимости, согласно которой дети с определенной индивидуальной особенностью более склонны к развитию проблем, несмотря на отсутствие средовых факторов риска [14]. Модель «двойного риска» объясняет различие в чувствительности к воспитанию тем, что трудный темперамент усиливает воздействие других факторов риска, увеличивая негативное влияние семейного риска, т. е. при неблагоприятном сочетании индивидуальных особенностей и условий воспитания риск может умножаться, а при наилучшем соответствии семейной среды возможностям ребёнка, развитие может идти наиболее успешно [15].

Ряд других моделей предлагает более тонкие объяснения. Например, модель «дифференцированной восприимчивости» предполагает, что некоторые дети наиболее чувствительны к воспитанию: они больше, по сравнению с другими детьми, подвержены неблагоприятному воздействию отрицательного воспитания, но при этом в хороших средовых условиях развиваются особенно успешно [15; 16]. Следует отметить, что в рамках данных моделей раскрыты особенности взаимодействия индивидуально-психологических характеристик ребёнка и особенностей родительского воспитания в отношении психопатологии, в то время как позитивные аспекты психологического здоровья и благополучия практически не изучены.

В эмпирических исследованиях были обнаружены эффекты взаимодействия по типу дифференцированной восприимчивости: у детей младшего школьного возраста с высоким уровнем импульсивности, отмечался низкий уровень экстернализованных проблем, если их матери были чувствительны, отзывчивы, поддерживали ребёнка, и, наоборот, у детей со сходным повышенным уровнем импульсивности отмечался наибольший по сравнению с другими детьми уровень экстернализованных проблем, если их матери не были чувствительны и отзывчивы [15]. В других исследованиях факторами восприимчивости к средовым условиям являлись негативная эмоциональность или трудный темперамент, сочетающийся в себе низкую приспособляемость и саморегуляцию, высокий уровень активности и частое выражение негативных эмоций, а также склонность к гневу [16].

При всей очевидности того, что психологическое благополучие ребёнка дошкольного возраста определяется как его индивидуальными особенностями, так и характеристиками ближайшего семейного окружения, необходимым является изучение взаимодействия этих факторов, т.е. выявление индивидуальных

различий в чувствительности к тому или иному родительскому воспитанию. И хотя специфика взаимодействия индивидуальных особенностей ребёнка с методами воспитания в отношении эмоциональных (страхи, тревога, сниженное настроение, психосоматические симптомы) и поведенческих проблем (непослушание, деструктивное поведение, агрессивность, чрезмерная активность и невнимательность) в разных странах исследована достаточно хорошо, многое остается неясным. Так, неизвестен характер взаимодействий между индивидуальными и средовыми факторами в отношении таких показателей психологического благополучия как просоциальное поведение, успешность в отношениях со сверстниками. Кроме того, выявленные в зарубежных исследованиях закономерности взаимодействия могут иметь универсальный характер, а могут быть специфичны для конкретной культуры или исторического периода. Для выяснения механизмов развития российских детей и подростков необходимы масштабные исследования с широким охватом значимых индивидуальных и семейных характеристик и анализом взаимодействий между ними.

#### Библиографический список

1. Крайг Г., Бокум Д. *Психология развития*. 9-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2005.
2. Bronfenbrenner U., Morris P. The ecology of developmental processes. Damon W and Lerner R (eds) *Handbook of Child Psychology: Theoretical Models of Human Development*, 1998. V. 1, 5th edn. New York: John Wiley.
3. Kiff C. J., Lengua L. J., Zalewski, M. Nature and nurturing: Parenting in the context of child temperament. *Clinical child and family psychology review*. 2011; V. 14; No. 3: P. 251 – 301.
4. Thomas A., Chess S. *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel, 1977.
5. Van Leeuwen K.G., Mervielde I., Braet C., Bosmans G. Child personality and parental behavior as moderators of problem behavior. *Developmental Psychology*. 2004; V. 40; No. 6: 1028.
6. Colder C. R., Lochman J. E., Wells K. C. The moderating effects of children's fear and activity level on relations between parenting practices and childhood symptomatology. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 1997. 25. – No. 3: 251 – 263.
7. Сергиенко Е.А. Принципы психологии развития: современный взгляд. *Психологические исследования*. 2012; Т. 5; №. 24: 1-1. Available at: <http://psystudy.ru>
8. Спирина Е.Н., Лидерс А.Г. Связь стиля семейного воспитания с темпераментом ребёнка. *Семейная психология и семейная терапия*. 2002; 2. Available at: [http://www.ucheba.com/link.htm/met\\_rus/k\\_psihologiya/k\\_psih\\_i\\_shkola/spireva\\_liders.htm](http://www.ucheba.com/link.htm/met_rus/k_psihologiya/k_psih_i_shkola/spireva_liders.htm)
9. Шведовская А.А. Особенности переживания детско-родительских отношений и взаимодействие с родителями детей старшего дошкольного возраста: Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Москва, 2006.
10. Шведовская А.А. Специфика позиции родителей при различных типах взаимодействия с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. *Психологическая наука и образование*. 2006; 1: 69 – 84.
11. Слободчиков В.И., Шувалов А.В. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей. *Вопросы психологии*. 2001; 4: 91 – 105.
12. Карабанова О.А. *Психология семейных отношений и основы семейного консультирования*: учебное пособие. Москва: Гардарики, 2005.
13. Слободская Е.Р., Ахметова О.А. Взаимодействие личностных и семейных факторов благополучия детей. *Культурно-историческая психология*. 2012; Т. 2012; №. 2: 60 – 68.
14. Nigg J.T. Temperament and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2006; V. 47: 395 – 422.
15. Belsky J., Pluess M. Beyond diathesis stress: differential susceptibility to environmental influences. *Psychol bulletin*. 2009; V. 135; No. 6: 885.
16. Pluess M., Belsky J. Children's differential susceptibility to effects of parenting. *Family Science*. 2010; V. 1; No. 1: 14 – 25.

#### References

1. Kraig G., Bokum D. *Psichologiya razvitiya*. 9-e izd. Sankt-Peterburg: Piter, 2005.
2. Bronfenbrenner U., Morris P. The ecology of developmental processes. Damon W and Lerner R (eds) *Handbook of Child Psychology: Theoretical Models of Human Development*, 1998. V. 1, 5th edn. New York: John Wiley.
3. Kiff C. J., Lengua L. J., Zalewski, M. Nature and nurturing: Parenting in the context of child temperament. *Clinical child and family psychology review*. 2011; V. 14; No. 3: P. 251 – 301.
4. Thomas A., Chess S. *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel, 1977.
5. Van Leeuwen K.G., Mervielde I., Braet C., Bosmans G. Child personality and parental behavior as moderators of problem behavior. *Developmental Psychology*. 2004; V. 40; No. 6: 1028.
6. Colder C. R., Lochman J. E., Wells K. C. The moderating effects of children's fear and activity level on relations between parenting practices and childhood symptomatology. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 1997. 25. – No. 3: 251 – 263.
7. Sergienko E.A. Principy psichologii razvitiya: sovremennyy vzglyad. *Psichologicheskie issledovaniya*. 2012; T. 5; №. 24: 1-1. Available at: <http://psystudy.ru>
8. Spireva E.N., Liders A.G. Svyaz' stilya semejnogo vospitaniya s temperamentom rebenka. *Semejnaya psichologiya i semejnaya terapiya*. 2002; 2. Available at: [http://www.ucheba.com/link.htm/met\\_rus/k\\_psihologiya/k\\_psih\\_i\\_shkola/spireva\\_liders.htm](http://www.ucheba.com/link.htm/met_rus/k_psihologiya/k_psih_i_shkola/spireva_liders.htm)
9. Shvedovskaya A.A. Osobennosti perezhivaniya detsko-roditel'skih otnoshenij i vzaimodejstvie s roditel'yami detej starshego doshkol'nogo vozrasta: Avtoreferat dissertacii ... kandidata psichologicheskikh nauk. Moskva, 2006.
10. Shvedovskaya A.A. Specifika pozicii roditel'ej pri razlichnyh tipah vzaimodejstviya s det'mi doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2006; 1: 69 – 84.
11. Slobodchikov V.I., Shuvalov A.V. Antropologicheskij podhod k resheniyu problemy psichologicheskogo zdorov'ya detej. *Voprosy psichologii*. 2001; 4: 91 – 105.
12. Karabanova O.A. *Psichologiya semejnyh otnoshenij i osnovy semejnogo konsul'tirovaniya*: uchebnoe posobie. Moskva: Gardariki, 2005.
13. Slobodskaya E.R., Ahmetova O.A. Vzaimodejstvie lichnostnyh i semejnyh faktorov blagopoluchiya dete. *Kul'turno-istoricheskaya psichologiya*. 2012; T. 2012; №. 2: 60 – 68.
14. Nigg J.T. Temperament and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2006; V. 47: 395 – 422.
15. Belsky J., Pluess M. Beyond diathesis stress: differential susceptibility to environmental influences. *Psychol bulletin*. 2009; V. 135; No. 6: 885.
16. Pluess M., Belsky J. Children's differential susceptibility to effects of parenting. *Family Science*. 2010; V. 1; No. 1: 14 – 25.

Статья поступила в редакцию 02.10.17

УДК 371

**Martirosyan R.M.**, Cand. of Art Criticism, senior lecturer, Department of Marketing and Advertising Communication in the Socio-Cultural Sphere, Moscow International University (Moscow, Russia), E-mail: ruzmarti@yandex.ru

**Chagan N.G.**, Doctor of Science (Pedagogy), Professor, Department of Marketing and Advertising Communication in the Socio-Cultural Sphere, Moscow International University (Moscow, Russia), E-mail: nchagan@yandex.ru

**THE IMPORTANCE OF THE MISSION IN THE ACTIVITIES OF CREATIVE ORGANIZATIONS.** The article discusses the formation of the mission in creative organizations. In particular, it explores five important factors that must be considered in the formulation of the mission of any organization and its main components. The basic components of the mission are important in determining the creative strategy of the organization and contribute to the achievement of organization goals. The work studies four phases of the development process main objectives of the organization. For example, the authors analyze the mission of a leading Russian publishing house of "Eksmo". The author concludes that the definition of the mission is very important in both small and large cultural institutions (Federal and regional), because you can see the overall meaning and outcomes of their work.

**Key words:** mission, strategy management, competitive environment, purpose, creative organization.

**Р.М. Мартиросян**, канд. иск., доц. каф. маркетинга и рекламных коммуникаций в социокультурной сфере, АНОВО «Московский международный университет», г. Москва, E-mail: ruzmarti@yandex.ru

**Н.Г. Чаган**, д-р пед. наук, проф. каф. маркетинга и рекламных коммуникаций в социокультурной сфере, АНОВО «Московский международный университет», г. Москва, E-mail: nchagan@yandex.ru

## ЗНАЧЕНИЕ МИССИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТВОРЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ

В статье рассматриваются вопросы формирования миссии в творческих организациях. В частности, исследуются пять важных факторов, которые необходимо учитывать при выработке миссии любой организации и основные ее компоненты. Изучены основные составляющие миссии, которые важны при определении стратегии творческой организации и способствуют достижению поставленных в организации целей. Исследованы четыре фазы процесса выработки основных целей организации. В качестве примера рассмотрена миссия лидирующего российского книжного издательства «Эксмо». Автор делает вывод о том, что определение миссии имеет очень важное значение в деятельности как мелких, так и для крупных учреждений культуры (регионального и федерального значения).

**Ключевые слова:** миссия, стратегическое управление, конкурентная среда, цель, творческая организация.

В современных условиях рынка и конкурентной среды определение миссии в творческих организациях является основанием для дальнейшего правильного планирования их деятельности и определения общих стратегических целей.

По мнению известного американского предпринимателя Стива Бланка, — миссия организации может стать эффективным инструментом управления, если она содержит как описание задач, которые необходимо выполнить, так и обоснование этих задач.

Миссия должна отвечать на вопросы:

- зачем люди приходят на работу,
- чем они занимаются;
- как определяют, что они делают это хорошо [1, с. 185].

Миссия формируется и оттачивается годами и редко меняется. По мнению Филиппа Котлера, миссия должна вырабатываться с учетом следующих пяти факторов:

- история фирмы, в процессе которой вырабатывалась ее философия, формировался профиль и стиль деятельности, место на рынке и т. д.;
- стиль поведения и способ действия собственников и менеджмента компании;
- окружающая среда организации (существующий потенциал, возможности и угрозы);
- ресурсы, которые организация может использовать для достижения своих целей;
- отличительные особенности, которыми обладает организация.

Таким образом, хорошо сформулированная миссия проясняет то, чем является организация, и какой она стремится быть, а также показывает отличие организации от ее конкурентов (или от других, подобных ей организаций). Большинство формулировок миссий содержат правильные слова вроде «люди — наш важнейший актив», «мы будем лучшими в своем деле», «наша цель — превзойти ожидания», «наша цель — обеспечить акционерам доходы выше средних». «Ленивый» способ сформулировать миссию — просто соединить все это в любом порядке [2, с. 261].

Основными компонентами миссии являются:

- продукты или услуги, которые производит предприятие, то есть круг удовлетворяемых потребностей.
- категории целевых групп потребителей.
- применяемые управленческие технологии и функции, то есть способ удовлетворения нужд потребителей.
- конкурентные преимущества.
- философия бизнеса.

О важности корпоративной миссии писал один из авторитетнейших консультантов по стратегиям управления Питер Друкер: «Миссия нацелена на побуждение организации к деятельности. Она определяет особые стратегии, которые нужны для достижения главных целей. Она создает дисциплину в компании. Только она может предотвратить вырождение и гибель организации, особенно крупных. Среди признаков вырождения — распыление ресурсов (которые всегда ограничены) на то, что выглядит «интересным» или «прибыльным», вместо концентрации на очень маленьком количестве продуктивных действий» [3, с. 278].

Его словам вторит генеральный директор компании «Конгресс-Пром-Инвест», один из самых успешных российских бизнес-коучей, Вадим Котельников: «Не зная миссии компании, сотрудники будут воспринимать свою работу лишь как обязанность, она не будет их вдохновлять. Японцы говорят: «Бесполезно грести сильнее, если ты гребешь в неправильном направлении» и «Видение без действия — это мечта, а действия без видения — это кошмар». Людей вдохновляет, притягивает и заряжает энергией великое, а не мелкие житейские цели. Он сожалеет о том, что значение миссии осознали еще не все российские руководители.

В качестве удачного примера корпоративной миссии можно привести миссию лидирующего российского книжного издательства «Эксмо», которая звучит следующим образом: «Открывать людям возможности для проведения досуга, развития и вдохновения, создавая многообразие книг и обеспечивая их доступность» [4]. Миссия издательства лаконична и понятна, отражает сферу деятельности организации и ее ценности. Надо отметить, что до сих пор большая часть творческих учреждений нашей страны не заявляет о своей миссии. Если посмотреть корпоративные сайты даже очень известных и крупных учреждений культуры или творческих коллективов (среди них Московский международный дом музыки, Национальный филармонический оркестр России, Государственный Эрмитаж и другие), независимо от того государственные они или частные, то чаще всего на них найдешь информацию об истории учреждения, о его работниках (исполнителях, режиссерах и т. д.), но ничего о том, к чему стремится данный коллектив, о его целях, направлениях развития и т. д. В том числе и миссии, о существовании которой организация обычно заявляет публично. Иногда можно встретить пример «развёрнутой» миссии, которая представляет собой не лаконичную формулировку, а развёрнутый текст. Такова миссия Большого театра или Всероссийского музейного объединения музыкальной культуры имени М.И. Глинки.

Правильно организованный процесс выработки целей предполагает прохождение четырёх фаз:

- 1) выявление и анализ тех тенденций, которые наблюдаются в окружении;
- 2) установление общих целей (для организации в целом);
- 3) построение иерархии целей;
- 4) установление индивидуальных целей.

Примером стратегических целей компании могут быть следующие: рост рентабельности капитала (с точным указанием процента); совершенствование качества продукции; увеличение объема продаж и др. Если цели коммерческих предприятий зачастую связаны с увеличением доходов, то некоммерческие организации, к которым чаще всего относятся учреждения культуры, обычно преследуют и другие цели. Филипп Котлер и Джоан Шефф приводят следующие стратегические цели, которые могут ставить перед собой некоммерческие организации:

1. Увеличение прибыли. Постановка данной цели, как правило, связана с желанием аккумулировать средства для дальнейшего развития коллектива (обретение собственной площадки, ремонт уже существующей и т. д.)
2. Увеличение количества потребителей, то есть числа людей, пользующихся услугами организации, зрителей и т. д. Зачастую число потребителей является важным показателем для спонсоров при принятии решения о сотрудничестве с творческой организацией.

3. Нацеленность на аншлаг – особенно актуально для организаций с фиксированной пропускной способностью. В данном случае, организация разрабатывает маркетинговый план, направленный на привлечение как можно большего числа зрителей используя скидки, специальные предложения и т. п. Если потенциальное количество людей стремящихся купить билеты, превышает вместимость, организация может увеличить цены на билеты, чтобы увеличить прибыль.

4. Покрытие затрат – цель, связанная, прежде всего, с преодолением дефицита бюджета организации. Речь идёт о привлечении дополнительных внебюджетных средств.

5. Максимальное удовлетворение продюсера, руководства организации. Эта цель связана с репертуарной политикой, привлечением тех или иных исполнителей, с воплощением художественных замыслов. Главное – найти баланс между возможностями и интересами организации и публикой для обеспечения устойчивого развития и процветания организации [5, с. 173].

Таким образом, определение миссии имеет важное значение в деятельности как мелких, так и для крупных учреждений культуры (регионального и федерального значения). Первым это помогает ощутить значимость своей деятельности для общества, несмотря на небольшие размеры и скромные возможности. Вторые благодаря этому могут сплотиться и увидеть общий смысл и конечные результаты своего труда за отдельными раздробленными процессами, протекающими в каждом структурном подразделении.

#### Библиографический список

1. Стив Бланк. *Четыре шага к озарению. Стратегии создания успешных стартапов*. Москва, 2014.
2. Филип Котлер. *Маркетинг от А до Я. 80 концепций, которые должен знать каждый менеджер*. Москва, 2012.
3. Друкер Питер Ф. *Задачи менеджмента в XXI веке*. Москва, 1999.
4. Издательство Эксмо. *Корпоративный сайт*. Available at: <https://eksmo.ru/publishers/mission/>
5. Котлер Ф., Д. Шефф. *Все билеты проданы. Стратегии маркетинга исполнительских искусств*. Москва: Изд. Классика XXI век, 2004.

#### References

1. Stiv Blank. *Chetyre shaga k ozareniyu. Strategii sozdaniya uspekhnykh startapov*. Moskva, 2014.
2. Filip Kotler. *Marketing ot A do Ya. 80 koncepcij, kotorye dolzhen znat' kazhdyy menedzher*. Moskva, 2012.
3. Druker Piter F. *Zadachi menedzhmenta v XXI veke*. Moskva, 1999.
4. Izdatel'stvo `Eksmo. *Korporativnyj sayt*. Available at: <https://eksmo.ru/publishers/mission/>
5. Kotler F., D. Sheff. *Vse biletly prodany. Strategii marketinga ispolnitel'skikh iskusstv*. Moskva: Izd. Klassika XXI vek, 2004.

Статья поступила в редакцию 29.09.17

УДК 159.923.2

**Eliseyeva A.P.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Khakass State University of N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: [elistony@yandex.ru](mailto:elistony@yandex.ru)

**Platonova M.S.**, senior teacher, Khakass State University of N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: [s.mariana@list.ru](mailto:s.mariana@list.ru)

**Korniienko A.V.**, senior teacher, Khakass State University of N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: [iggdrasil01@yandex.ru](mailto:iggdrasil01@yandex.ru)

**PSYCHOLOGICAL ASPECT OF FORMATION OF ANTI-CORRUPTION BEHAVIOUR IN STUDENTS.** In the article psychological readiness of students for anti-corruption behavior is surveyed. The conducted research, in the form of a questionnaire, shows that most of the students have a high and average levels of valuable installations, comprehension of the need of compliance with laws, respect for them, the valuable attitude towards ethical standards of society is created. The article reveals the fact that the problem of the article helps in matters of prophylaxis of offenses of the youth.

**Key words:** anti-corruption behavior, education, corruption, students, bribery, extortion.

**А.П. Елисеева**, канд. пед. наук, доц., Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: [elistony@yandex.ru](mailto:elistony@yandex.ru)

**М.С. Платонова**, ст. преп. Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: [s.mariana@list.ru](mailto:s.mariana@list.ru)

**А.В. Корниенко**, ст. преп. Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: [iggdrasil01@yandex.ru](mailto:iggdrasil01@yandex.ru)

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ АНТИКОРРУПЦИОННОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ

В статье рассматривается психологическая готовность студентов к антикоррупционному поведению. Проведённое исследование, в виде анкетного опроса, показало, что у большинства обучающихся сформирован высокий и средний уровень ценностных установок, понимание необходимости соблюдения законов, уважительного отношения к ним, ценностное отношение к нравственным нормам общества. В статье также затронут и то, что поставленная в исследовании проблема имеет значение для профилактики правонарушений молодёжной аудитории.

**Ключевые слова:** антикоррупционное поведение, воспитание, коррупция, студенты, взяточничество, вымогательство.

Проблема борьбы с коррупцией приобрела сегодня массовый характер и затронула все сферы общественной жизни. За последние время в России было принято большое количество нормативно-правовых актов в сфере противодействия коррупции. Фактически антикоррупционный законодательный пакет сформирован. Об этом свидетельствует, принятие Федерального закона «О противодействии коррупции» № 273-ФЗ [1]. Механизмы защиты общества от разрушительного воздействия коррупции запущены.

Однако для эффективного противодействия коррупционным правонарушениям одним лишь законодательных предписаний недостаточно. Борьба с коррупцией предполагает обращение не только к экономическим, политическим, правовым мерам, но и к воспитательным средствам, направленным на минимизацию сферы приложения коррупции в любом её виде, снижение уровня ее влияния и нейтрализации вредных последствий [2, с. 29]. На этом этапе главным действующим игроком становится уже гражданское общество, особенно будущее нашей страны – молодёжь. Именно через образование можно содействовать созданию антикоррупционной атмосферы в обществе, формированию антикоррупционной устойчивости индивида. Осознание коррупции как проблемы и правильная интерпретация антикоррупционного поведения молодёжью, способны задать соответствующие ценности, которые в будущем окажут позитивное влияние на качество государственного управления.

Научное понятие «коррупции» сводится к следующему: «коррупция – особое социальное явление, сущность которого заключается в использовании должностными лицами доверенных им прав и властных возможностей в целях личного обогащения» [3, с. 25]. Коррупция в большинстве случаев формируется путем некоего культурно – этического отклонения, которое, будучи социально неприемлемым, всё же воспроизводит отдельные категории граждан, наделенными в установленном законодательством порядке правами принимать юридически значимые решения, и в последующем приводит к конкретным негативным последствиям, как нормативно запрещенным, так и не носящим противоправного характера [4].

Антикоррупционное воспитание и просвещение в образовательных организациях должно осуществляться в процессе реализации одного из основных направлений воспитательной работы – формирование культуры мышления студента и его активной социально – правовой позиции. Антикоррупционное воспитание в данном контексте предполагает формирование у студенческой молодёжи антикоррупционных знаний, а также соответствующих моральных потребностей, убеждений, качеств и чувств, выражающихся в устойчивых нормах поведения, отвечающих антикоррупционному идеалу, которые в целом можно обозначить термином антикоррупционная позиция. Воспитание антикоррупционной позиции представляет собой длительный и непрерывный процесс, осуществление которого ведется также и в ходе будущей профессиональной деятельности [5].

Поэтому, с целью выявить психологическую готовность студентов к антикоррупционному поведению, нами было проведено исследование. Объем выборки составил 120 человек. Все они – учащиеся Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова, направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогического образования; 44.03.05 Педагогическое образование; 44.03.01 Педагогическое образование.

В исследовании применялась авторская анкета «Склонность к коррупционному поведению», которая была проведена анонимно.

В результате анализа полученных данных были выявлены следующие особенности представлений и установок респондентов по отношению к исследуемому феномену. Больше по-

ловины респондентов (54%) определяют понятие «коррупция», как взятничество и вымогательство должностными лицами денежных средств и иных привилегий с целью получения личной выгоды, используя свое служебное положение, 21% затрудняются с определением этого понятия, а 25% считают, что коррупция это грязь, мерзость, жадность, жажда наживы. Также большинство студентов 62% под термином «бытовая коррупция» понимают коррупционные правонарушения при оказании бытовых услуг населению, 4% – в сфере жилищно-коммунального хозяйства и 34% респондентов уверены, что это ситуации с которыми граждане встречаются наиболее часто.

Следует, однако, отметить, что 98% респондентов осведомлено, что данное понятие охватывает злоупотребления как в сфере деятельности лиц публичного сектора (государственных и муниципальных должностных лиц), так и в сфере деятельности лиц частного сектора (лица, выполняющие управленческие функции в коммерческой или иной организации). Наиболее часто коррупция, по мнению студентов, встречается в дошкольных учреждениях при принятии ребенка вне очереди в образовательное учреждение, в различных уровнях ведомств и министерствах (54%). При этом 73% студентов утверждают, что в той или иной мере встречались с данным понятием в жизни. На вопрос, какие способы склонения к получению взятки существуют, 45% студентов ответили, что это мягкие просьбы об оказании помощи различного уровня: в оформлении кабинета, приобретении канцелярских товаров и т.д., 34% респондентов указывают на прямую шантаж, остальные опрошиваемые затрудняются ответить.

97% респондентов осведомлены о том, что противодействие коррупции в нашей стране осуществляют федеральные органы государственной власти, органы государственной власти субъектов Российской Федерации, органы местного самоуправления, институты гражданского общества, организации и физические лица в пределах своих полномочий. Большинство опрошенных (94%) также уверены и они правы, что деятельность по раскрытию и расследованию коррупционных правонарушений, включается в понятие «противодействие коррупции». При этом, почти все опрошиваемые (98%) согласны с тем, борьба с коррупцией должна осуществляться гражданским обществом через привитие антикоррупционной устойчивости индивида.

Большинство студентов ВУЗа (83%) признают, что необходимо введение специальных предметов, рассказывающих об коррупционных отношениях. Также был задан открытый вопрос о необходимых мероприятиях в студенческой среде для предупреждения коррупции, который показал, что основными приемлемыми формами для большинства, являются: тренинги, направленные на формирование антикоррупционного поведения обучающихся, беседы, лекции с привлечением работников правоохранительных органов, публикации, буклеты.

Интересным является тот факт, что на вопрос, какое решение вы примете, если попадете в ситуацию связанную с коррупцией – 78% студентов считают не приемлемым для себя дачу взятки и готовы ответить резким отказом коррумпированному

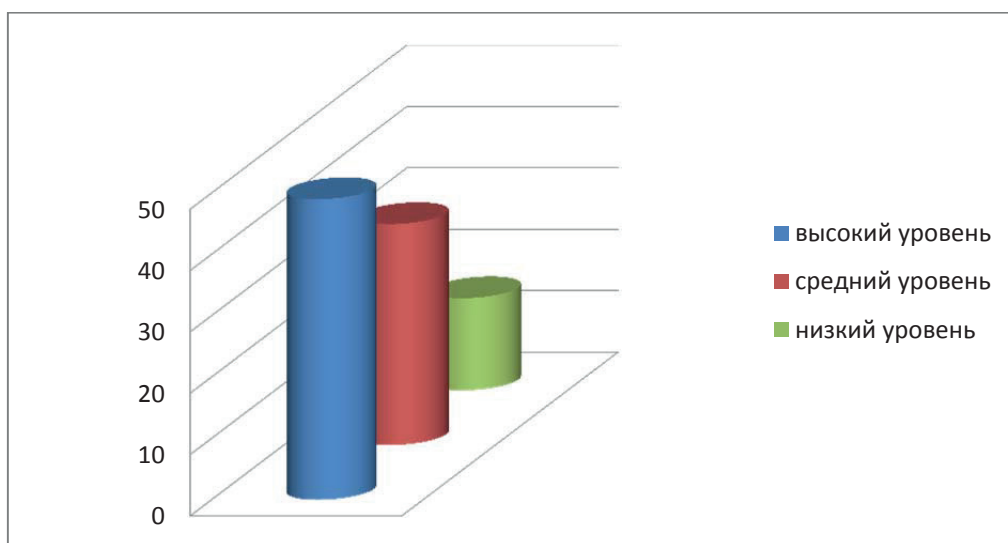


Рис. 1. Уровни антикоррупционной культуры студентов

лицу. Основной причиной, по которой бы вы не смогли дать взятку, студенты в большинстве случаев называли моральные принципы (43%), финансовые затруднения – 23%, боязнь публичного разоблачения – 13% и 21% – страх уголовного наказания. 57% студентов верно ответили на вопрос, что противодействие коррупции в России основывается на принципе приоритетного применения мер по ее предупреждению и 43% считают, что это принцип приоритета применения карательных мер к лицам, совершившим нарушение.

Студентам было предложено определить меры профилактики коррупции, 52% студентов считают, что необходимо формировать в обществе нетерпимость к коррупционному поведению, 38% студентов уверены, что необходимо определить основные направления государственной политики в области противодействия коррупции, 10% предлагают усовершенствовать систему и структуру государственных органов и создать механизмы общественного контроля за их деятельностью.

На вопрос что обязан сделать государственный служащий, если ему поступит заманчивое коррупционное предложение –

67% респондентов считают, что необходимо в категоричной форме отказать, 13% студентов ответили, что нужно незамедлительно сообщить в правоохранительные органы и 10% посчитали возможным принять взятку.

Таким образом, мы видим, что существует категория студенческой молодежи с низкой антикоррупционной культурой.

Однако, в целом анализ полученных результатов позволил определить что у большинства обучающихся сформирован высокий уровень ценностных установок (рис. 1), понимание необходимости соблюдения законов, уважительного отношения к ним, ценностное отношение к нравственным нормам общества. Позиция данных студентов отличается антикоррупционной устойчивостью.

Таким образом, мы видим, что студенты имеют достаточные знания о коррупции, но не в полной мере осведомлены о коррупционном поведении. Следовательно, психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в условиях Вуза, должно быть направлено на формирование культуры мышления студента и его активной социально – правовой позиции.

#### Библиографический список

1. Федеральный закон Российской Федерации от 25 декабря 2008 г. № 273-ФЗ «О противодействии коррупции». *Российская газета*. 2010.
2. Кабанов П.А. *Коррупция и борьба с ней: Краткий терминологический словарь*. Респ. межведомств. комис. по экон. и социал. реформам РТ [и др.]. Казань: КЮИ МВД России, 2004.
3. Охотский Е.В. Коррупция: сущность и меры противодействия. *Социологические исследования*. 2009; 9: 25.
4. Хромова Е.И. Коррупция как социально-правовой феномен. *Вопросы экономики и права*. 2011; 5: 22 – 27.
5. Бухаров Д.В. Имидж образовательного учреждения. *Человек и образование*. 2009; 2: 165.

#### References

1. Federal'nyj zakon Rossijskoj Federacii ot 25 dekabrya 2008 g. № 273-FZ «O protivodejstvii korrupcii». *Rossijskaya gazeta*. 2010.
2. Kabanov P.A. *Korrupciya i bor'ba s nej: Kratkij terminologicheskij slovar'*. Resp. mezhvedomstv. komis. po 'ekon. i social. reformam RT [i dr.]. Kazan': KYul MVD Rossii, 2004.
3. Ohotskij E.V. Korrupciya: suschnost' i mery protivodejstviya. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2009; 9: 25.
4. Hromova E.I. Korrupciya kak social'no-pravovoj fenomen. *Voprosy 'ekonomiki i prava*. 2011; 5: 22 – 27.
5. Buharov D.V. Imidzh obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. *Chelovek i obrazovanie*. 2009; 2: 165.

Статья поступила в редакцию 02.10.17

УДК: 159.9.07

**Puzko V.I.**, Cand. of Sciences (Philosophy), Professor, Maritime State University n.a. Admiral G.I. Nevelskoy (Vladivostok, Russia), E-mail: vera.puzko@mail.ru

**Pokrovskaya L.N.**, senior teacher, Maritime State University n.a. Admiral G.I. Nevelskoy (Vladivostok, Russia), E-mail: lyudmilapkr@mail.ru

#### EXPERIENCE IN MODELING METAPROFESSIONAL QUALITIES IN SOME DIRECTIONS OF PROFESSIONAL EDUCATION.

The authors present their results obtained by the method of the expert assessment of the universal components of metaprofessional qualities and modeling approach of metaprofessional qualities, as well as their experience in building metaprofessional qualities exemplify one of the directions of professional education 'Interpreter / translator in the sphere of professional communication'. The preliminary model of metaprofessional qualities of students is made up on the basis of the views of various subjects of professional training: teachers – professional interpreters and students graduating their second higher education as the additional one in accordance with their major (direction in higher school).

**Key words:** constructs of competency approach, metaprofessional quality, universal qualities components.

**В.И. Пузько**, канд. филос. наук, проф. Морского государственного университета имени адмирала Г.И. Невельского, г. Владивосток, E-mail: vera.puzko@mail.ru

**Л.Н. Покровская**, ст. преп. Морского государственного университета имени адмирала Г.И. Невельского, г. Владивосток, E-mail: lyudmilapkr@mail.ru

## ОПЫТ ПОСТРОЕНИЯ МОДЕЛИ МЕТАПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ОДНОГО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье авторами представлены результаты, полученные методом экспертной оценки универсальных компонентов метапрофессиональных качеств, а также опыт построения модели метапрофессиональных качеств на примере одного из направлений профессионального образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Предварительная модель метапрофессиональных качеств обучающихся составлена на основе единства представлений различных субъектов профессионального образования: преподавателей – профессиональных переводчиков и студентов, получающих второе высшее образование как дополнительное в соответствии со своей основной специальностью (направлением подготовки в ВУЗе).

**Ключевые слова:** конструкты компетентного подхода, метапрофессиональные качества, универсальные компоненты качеств.

**Научная проблема, её актуальность и новизна.** Современные исследователи отмечают, что именно комплекс личностных качеств определяет личностно-профессиональный потенциал – динамическое интегративное образование,

определяющее ресурсные возможности профессионального развития человека и его способность к освоению и продуктивному осуществлению профессиональных видов деятельности (Е.Г. Гришенкова, Д.П. Заводчиков, Н.В. Папуловская, О.С. По-

пова, В.И. Солодухин). Не случайно, что 85% современных работодателей на первое место ставят именно *личные качества* работника, обеспечивающие успешную профессиональную деятельность. Такие качества личности в современной профессиональной психологии определяются как *метапрофессиональные качества* [1; 2]. Авторы ФГОС третьего поколения высшего профессионального образования упоминают о метапрофессиональных качествах в контексте интегративной компетентностной модели выпускника, где метапрофессиональные качества (далее по тексту МПК) становятся психологическим ориентиром при конструировании диагностического инструментария профессионального отбора специалистов и аттестации персонала [3]. Отсюда одна из проблем в реализации компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании – определение этих качеств и создание моделей метапрофессиональных качеств (далее МПК) для новых направлений специальностей. Проблема, решаемая авторами данной статьи, состоит в том, чтобы определить те качества, которые обуславливают способность к освоению и продуктивному осуществлению профессиональной деятельности в конкретном направлении – «переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Новизна исследовательской задачи состоит в анализе представлений о метапрофессиональных качествах экспертов профессии, которая введена в профессиональное образование в данном вузе, и субъектов профессионального образования, осваивающих эту профессию. Однако выявить перечень всех качеств, обеспечивающих успешность для каждой отдельной профессии, – громоздкая задача для разнообразных исследований. Отсюда наш интерес конкретизирован *универсальными компонентами* в структуре МПК как *характеристиками субъекта*, внутренне детерминирующими его профессиональное поведение и деятельность. В статье представлены результаты анализа структурно-функционального подхода, экспертных оценок и представлений субъектов профессионального образования и опыт построения на их основе модели МПК направления «переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

**Обзор.** Введение в профессиональное образование новых конструктов – компетентностей, компетенций и ключевых квалификаций – обосновано европейскими учеными в середине 1980-х гг. (Р. Бадер, Д. Мертенс, Б. Оскарсон, С. Шо и др.), которые при этом опирались и на работы отечественных психологов – В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина и А.Н. Леонтьева. В отечественной науке определение этих категорий, отражающих обновление профессионального образования, содержится в работах В.И. Байдено, Г.И. Ибрагимова, А.М. Новикова, М.В. Пожарской, С.Е. Шишова, В.Д. Шадрикова, И.С. Якиманской и др. [4]. Их исследования также показали правомерность введения нового образовательного конструкта, близкого к понятию «ключевые квалификации», – «метапрофессиональные качества».

Э. Зеер и Э. Сыманюк считают необходимым ввести понятие «метапрофессиональные личностные качества» для отражения универсальных целей образовательного процесса в вузе. Они сформулировали определение метапрофессиональных качеств как способностей, свойств личности, обуславливающих продуктивность широкого круга социальной и профессиональной деятельности специалиста [1; 2]. Современные исследователи трактуют *значение* метапрофессиональных качеств в условиях вузовской подготовки по-разному: в роли индикаторов профессионального развития, которые изменяются в соответствии с этапами профессионального становления (Д.П. Заводчиков, Е.Б. Ольховская) [5; 6]; как обеспечивающие общую направленность профессиональной деятельности (Н.В. Папуловская) [7] и как ресурс адаптации к осваиваемой профессии, (О.С. Попова) [8].

Авторам статьи наиболее близка позиция Дж. Равена о необходимости выявления, развития и реализации МПК студентов разных направлений специальностей с целью обеспечения их компетентности в современном обществе [9]. При этом исследователями указывается комплексность задачи выявления и развития МПК в условиях профессионального обучения. Авторы статьи исходят из тезиса, что метапрофессиональные качества – профессионально значимые личностные качества, которые обеспечивают единство профессионального и личностного компонентов профессиональной деятельности и своеобразие внешней реализации знаний и умений в результатах деятельности.

Первый этап описания модели МПК – *теоретическое описание* профессиональных качеств: в необходимых личностных опре-

деленного профессионального направления. Э.Ф. Зеер предложил с этой целью использовать структурно-функциональный подход [1], авторы обосновали этот подход более развернуто в отношении к данной профессии в других статьях [10; 11]. Определение структуры метакачеств требует уточнения концептуальных положений психологии личности. В отечественной психологии личность рассматривается как открытая целеустремленная динамическая система, характеризующаяся многомерностью и иерархичностью (Б.Ф. Ломов) [12]. Исследования на основе системного и структурно-функционального подхода позволяют выделить две группы мета-качеств – широкого и узкого радиуса функционирования. 1) *Широкого радиуса функционирования* МПК – познавательные, регуляторные и коммуникативные – востребованы при выполнении многообразных видов социально-профессиональных деятельностей. К данной группе мета-качеств относятся наблюдательность, мыслительные качества, работоспособность, социально-профессиональная мобильность, надежность, ответственность, организованность, самостоятельность и др.. 2) *Узкого радиуса функционирования* МПК – качества, необходимые для профессий определенного профиля: «человек – человек», «человек – техника», «человек – знак» и др.. Так для социомимических профессий типа «человек – человек» актуальны такие качества как эмпатия, рефлексивность, толерантность, коммуникабельность, социальный интеллект и др.

Авторы разделяют мнение М.И. Лукьяновой, что уровень владения профессией и личностные качества – разнопорядковые понятия, но определенные личностные качества выступают в виде важнейшей предпосылки подныться на уровень совершенного владения профессией [13]. Эти «определенные личностные качества» должны отвечать некоторому *критерию универсальности* в профессии. Отсюда наиболее близка нам позиция Е.Г. Гришениковой о МПК как условии формирования универсальности специалиста, что делает его востребованным в современных условиях высокой мобильности профессиональных запросов работодателей [14]. Почему столь существенны именно компоненты универсальности в МПК? Универсальность специалиста трактуется нами как готовность применить знания и умения для решения задач и в профессиональных, и в смежных областях, и способность к постоянному саморазвитию для успешного функционирования в профессиональной и социальной сферах деятельности, и умение адаптироваться к быстро меняющимся условиям рынка труда. Опираясь на идеи отечественных классиков психологии (Б.Ф. Ломова) [12], ряд авторов (И.А. Зимняя, М.И. Лукьянова, А.И. Мищенко и др.) [13; 15] выделяют следующие компоненты универсальности мета-качеств личности: 1) когнитивный, 2) мотивационно-ценностный, 3) эмоционально-волевой, 4) рефлексивно-регулятивный. Мы дополняем эту классификацию *коммуникативным компонентом* в связи с возросшим значением коммуникации в современной профессиональной деятельности человека [11]. Рассмотрим наполнение универсальных компонентов психологическими качествами субъекта профессиональной деятельности. *Когнитивные способности* – восприятие, память, внимание, мышление – позволяют специалисту изучать профессиональную ситуацию, собирая и анализируя информацию, применять познавательные стратегии, принимать креативные решения. *Мотивационно-ценностный* компонент – мотивы, цели, потребности, ценностные установки на самоактуализацию в профессии – определяют профессиональную направленность личности. *Эмоционально-волевой компонент* составляют качества, обеспечивающие способности субъекта к саморегуляции и воздействию на поведение других людей, стимулирующие творческое отношение к профессии. *Рефлексивно-регулятивный компонент* составляют способности к анализу своих действий, самоконтролю, саморегуляции и самокоррекции. *Коммуникативный компонент* представляет качества, обеспечивающие успешное социальное взаимодействие, конструктивное и взаимно обогащающее общение с другими людьми в личных и профессиональных отношениях.

Разделяя эти теоретические позиции в наполнении и значении категорий, мы в практическом исследовании выявляем соотносительность и конкретное наполнение компонентов универсальности МПК в представлениях субъектов профессионального образования нового направления в МГУ им. адмирала Г.И. Невельского – «переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

**Этапы и методы исследования.** Второй этап описания модели МПК – *практическое исследование* методом «экспертной оценки» представлений о необходимых метапрофессиональных

качествах для субъектов этого профессионального направления: группы экспертов и экспериментальной группы. На основе представлений экспертов и экспериментальных групп в разных профессиях можно строить модели ключевых компетенций и метапрофессиональных качеств, которые во многом предопределяются характером профессиональной деятельности, но и отвечают требованиям универсальности.

**Экспертная группа** для исследования представлений о метапрофессиональных качествах субъекта направления «переводчик в сфере деловой коммуникации» сформирована из 31 респондента – переводчика в сфере деловой коммуникации (по совместительству преподаватели в вузах) со стажем профессиональной деятельности не менее 5 лет из вузов г. Владивостока (Морской государственный университет им. адмирала Г.И. Невельского, Дальневосточный федеральный университет и Дальневосточный государственный технический рыбохозяйственный университет).

**Экспериментальная группа** сформирована из 66 респондентов – студентов и курсантов, обучающихся по направлению «переводчик в сфере профессиональной коммуникации» не менее 2-х лет из близких по специфике образования вузов – МГУ им. адмирала Г.И. Невельского и Дальбыбвуз.

Представления как психологическая категория трактуются нами с позиции субъектно-деятельностного подхода С.Л. Рубинштейна: *представления* – это своеобразные психические образования, которые возникают на основе восприятия и воспроизведения чувственных образов. Переноса во времени

из прошлого в настоящее данные опыта и знания, процессы памяти отвлекают эти данные от частных условий единичного момента, поэтому в них неизбежно совершается абстрагирование и обобщение. Представления – *изменчивые динамические образования*, каждый раз при определенных условиях вновь создающиеся и отражающие сложную жизнь личности, поэтому они проходят ступени в их формировании: от наглядно-образного содержания до обобщенного значения и категории или схемы. Отсюда представления отличаются большей или меньшей обобщенностью, могут быть целостными или фрагментарными [16, с. 290 – 295].

Представления воспроизводятся не изолированно, а в связи с другими представлениями, и существенное место среди этих связей занимают *связи ассоциативные*, создаваемые в силу пространственной или временной смежности и др. Отсюда *метод исследования* представлений о метапрофессиональных качествах – «*ассоциативный эксперимент*» в форме методики «*Незаконченное предложение*», представленной *фразой-стимулом* для свободного завершения предложения: «*Качества личности, необходимые для переводчика в сфере профессиональной коммуникации, – это ...*».

**Результаты ассоциативного эксперимента.** Результаты ассоциативного эксперимента представляют собой семантическое поле из семантических единиц – слов-ассоциаций. Анализ семантического поля проводится методом «контент-анализа», значимость универсальных категорий МПК определяется методом ранжирования (табл. 1). Контент-анализ семантического

Таблица 1

Иерархия значимости универсальных компонентов метапрофессиональных качеств в представлениях группы экспертов-переводчиков

Ранг	Универсальные компоненты и значения метапрофессиональных качеств	Частота употребл. сем. ед.	Удельный вес в %
I	<i>Эмоционально-волевой компонент:</i>	34	41
	упорство, 7 усидчивость, 7 целеустремленность, 5 выдержка, 4 терпеливость, 3 активность, 2 мотивированность, 2 уверенность, 2 смелость, 1 ответственность, 1		
II	<i>Мотивационно-ценностный компонент:</i>	21	24,5
	мотивированность, 6 самореализация, 4 грамотность, 4 самосовершенствование, 3 склонность к языкам, 2 трудолюбие, 1 интерес к другим культурам, 1		
III	<i>Когнитивные способности:</i>	10	12
	интеллектуальность, 2 запоминание, 2 обучаемость, 2 память, 2 умение слышать и воспроизводить, 1 креативность, 1		
IV	<i>Рефлексивно-регулятивный компонент:</i>	9	10,5
	толерантность, 2 амбициозность, 2 дисциплинированность, 1 доброжелательность, 1 интеллигентность, 1 тактичность, 1 инициативность, 1		
V	<i>Коммуникативный компонент</i>	9	10,5
	коммуникабельность, 9		
Σ=83 сем. ед.			100%

поля экспертной группы позволил выявить несколько значимых результатов.

1) Весь объем семантического поля 31 группы экспертов представлен 83 сем. ед., средняя наполняемость представлений на 1 респондента 2,67 сем. ед.; частота употребления значений от 1 до 9 сем. ед. – всё указывает на низкую наполняемость представлений экспертами значениями МПК переводчика.

2) В представлениях экспертов *наиболее значимые* МПК с повторяемостью от 9 до 4 сем. ед. одного значения (перечислены по убыванию) следующие: *коммуникабельность, упорство, усидчивость, самосовершенствование, целеустремленность, выдержка, склонность к языкам, трудолюбие*. И эти 8 повторяющихся значений составляют 51 % всего семантического поля, что свидетельствует о бедности, но единстве представлений экспертов о МПК переводчиков.

3) Методом «экспертной оценки» весь объем семантического поля респондентов распределен по категориям «универсальных компонентов» со значениями МПК субъекта профессиональной деятельности переводчик (табл. 1). В представлениях экспертов выявлена неравномерная, с большим разбросом (от 9 до 34 сем. ед.), наполняемость универсальных компонентов МПК. Так наиболее значимое значение МПК «коммуникабельность» (9 сем. ед.) единственное представляет категорию «коммуникативный компонент», что указывает на несформированность представлений экспертов о значениях, наполняющих эту категорию.

4) Каждому универсальному компоненту присвоен ранг значимости на основе объема удельного веса сем. ед. (% N 100/80), отнесенных к каждому из них экспертной группой. В результате выявлена иерархия значимости универсальных компонентов МПК: 1 ранг – наибольший удельный вес и наибольшее значение, .... 4 ранг – это наименьший удельный вес и меньшее значение (табл. 1). В представлениях экспертов иерархия значимости универсальных компонентов МПК такова: I ранг – эмоционально-волевой компонент (42,5 %) с наибольшей частотой повторяемости значений качеств: *упорство, усидчивость, целеустремленность*; II ранг – мотивационно-ценностный компонент (26,25%). С наибольшей повторяемостью значений качеств: *самосовершенствование, склонность к языкам, трудолюбие, интерес к другим культурам*; III ранг – когнитивные способности (12,5 %) с наибольшей повторяемостью значений качеств: *интеллектуальность, запоминание, обучаемость* (далее в табл. 1).

5) Выявлено математически значимое различие в наполняемости значениями компонентов МПК 1, 2, 3 рангов (уд. вес

81,4%) и 4, 5 рангами (уд. вес 22,6%), т. е. еще раз подтверждает, что в представлениях экспертов универсальные категории «эмоционально-волевые» и «мотивационно-ценностные» качества являются наиболее значимыми для МПК переводчиков. Разброс наполняемости универсальных компонентов МПК значениями указывает на то, что эксперты одним компонентам придают большое значение, а другим – крайне малое.

Таким образом, на текущий момент представления экспертов о МПК переводчиков отличаются фрагментарностью, низкой обобщенностью и становлением категории.

**Результаты экспериментальной группы.** Анализ материалов исследования представлений о МПК респондентов-студентов, обучающихся по направлению «переводчик в сфере профессиональной коммуникации», представлены в таблице 2 и позволяют сделать следующие выводы.

1) Весь объем семантического поля у 66 респондентов – студентов 228 сем. ед., средняя наполняемость представлений у одного респондента 3,4 сем. ед., частота употребления значений от 1 до 20 сем. ед.

2) Наиболее повторяемые респондентами значения: коммуникабельность (20 сем. ед.), целеустремленность (13), трудолюбие (11); усидчивость (10), общительность (9) – относятся к разным универсальным компонентам МПК, что указывает на значимость разных качеств в разных компонентах для профессии переводчика в деловой сфере в представлениях респондентов-студентов.

3) Расчет удельного веса по каждому универсальному компоненту в % от всего объема сем. ед. (N\*100/228) указал на значимые различия (от 9,7% до 34,2 %) в наполнении значениями качеств разных универсальных компонентов МПК. Метод ранжирования позволил выстроить иерархию значимости универсальных компонентов МПК у респондентов-студентов направления «переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Наиболее значимыми универсальными компонентами МПК с общим удельным весом 78 % являются: I ранг – эмоционально-волевой компонент (34,2%), II ранг – коммуникативный компонент (23,7%), III ранг – когнитивные способности (20,2%) (далее в табл. 2).

**Основные результаты оценки МПК. Третий этап исследования** – опыт построения модели МПК на основе сходства экспертной оценки и оценки экспериментальной группой значимых МПК по направлению «переводчик в сфере профессиональной коммуникации» (табл. 3). Но в представлениях о МПК респондентов экспертной группы (преподавателей-переводчиков) и

Таблица 2

Иерархия значимости универсальных компонентов метапрофессиональных качеств в представлениях группы респондентов-студентов и курсантов

Ранг	Универсальные компоненты и значения метапрофессиональных качеств	Част. упот. сем. ед.	Удел. вес в %
I	<i>Эмоционально-волевой компонент:</i>	78	34,2
	целеустремленность 13, трудолюбие 11; усидчивость 10; упорство 5; сдержанность 5; настойчивость 3; терпение 3; усердие 3; терпеливость 2; уверенность в себе 2, и др. по 1 значению;		
II	<i>Коммуникативный компонент:</i>	54	23,7
	коммуникабельность 20; общительность 9; толерантность 5; терпимость 3; коммуникативность 2; дружелюбность 2; должен быть коммуникабельным 2; открытость 2; коммуникативные навыки 1; и др. по 1 знач.;		
III	<i>Когнитивные способности:</i>	46	20,2
	сосредоточенность 2; обучаемость 2; легкообучаемость 2; внимательность 3; находчивость 2; склонность к языкам 2; внимание 1; и др. по 1 знач.;		
IV	<i>Мотивационно-ценностный компонент:</i>	28	12,3
	желание познать культуры других национальностей 2; желание изучать иностранные языки 1; интерес к иностранным языкам 1; желание изучать язык 1; стремление к данному языку 1; заинтересованность именно как качество человека 1; заинтересованность именно в познании не только языка, но и культуры, людей 1; стремление к знаниям 1; и др.		
V	<i>Рефлексивно-регулятивный компонент:</i>	22	9,6
	стрессоустойчивость 4; пунктуальность 3; ответственность 2; саморазвитие 1; исполнительность 1; способность к саморазвитию 1; самообучаемость 1; способность к самодисциплине 1; профессиональное отношение к делу 1; педантичность 1; и др. по 1 знач.		
Σ = 228 сем.ед.			100%

экспериментальной группы (студенты и курсанты) обнаружены и некоторые различия.

1) В обеих группах представления респондентов о МПК имеют разные уровни сформированности: наглядно-образные значения (*умение слышать и воспроизводить...*), образное обобщенное знание (*интерес к другим культурам, склонность к языкам...*), обобщенные понятия (*интеллектуальность, ответственность, креативность, толерантность...*). При этом в представлениях экспертов – большее единство значений качеств, в представлениях экспериментальной группы – большее разнообразие значений МПК. В обеих группах представления о МПК как категории находятся в становлении.

2) В представлениях респондентов обеих групп *наиболее значимые* значения-качества для переводчиков: *коммуникабельность, целеустремленность, трудолюбие; усидчивость*, и др. относятся к разным универсальным компонентам качеств личности. Но эксперты придают наибольшую значимость в личности переводчика *упорству, самосовершенствованию и выдержке*, а студенты и курсанты – *склонности к языкам и общительности*.

3) Наиболее значимые универсальные компоненты для модели МПК выявлены *методом парного сравнения* рангов значимости экспертной и экспериментальной групп. Совпадение в обеих группах по I рангу – *эмоционально-волевой компонент* соотносится с семантическими значениями мета-качеств, указывающих на готовность к выполнению профессиональных задач, умение оценить свое эмоциональное состояние, владение навыками и приемами эмоционального самоконтроля и саморегуляции. У обеих групп также совпадает высокое значение *когнитивных способностей* (III ранг), которые указывают на способности и практические навыки в изучении профессиональной ситуации средствами сбора информации и информационных технологий, осуществлять анализ и синтез знаний в области лингвистики.

Но возникновение и развитие представлений о МПК в профессиональных направлениях имеет большое значение для сознательной жизни субъекта профессиональной деятельности: они сохраняют опыт прошлого, освобождают поведение человека от наличной ситуации, открывают возможности для будущего.

В модели МПК переводчика в сфере профессиональной коммуникации значимы качества как широкого радиуса функционирования (универсальные компоненты), так и узкого радиуса функционирования – качества, необходимые в социоэкономической профессии типа «человек – человек» (коммуникабельность, толерантность, рефлексивность, социальный интеллект и др.).

Сравнительный анализ теоретической оценки (структурно-функциональный подход, отбор профессионально значимых социальных качеств) и практических методов экспертной и экспериментальной оценки выявил высокую частоту *совпадений компонентов МПК* на примере направления «переводчиков деловой коммуникации». Полученные результаты теоретического анализа и практического исследования (значимое совпадение представлений о МПК группы экспертов и экспериментальной группы) являются основанием для построения *модели мета-профессиональных качеств* направления «переводчик в сфере профессиональной коммуникации», представленной в таблице 3. *Универсальность компонентов МПК* субъектов направления «переводчик в сфере профессиональной коммуникации» позволяет им быть ресурсом адаптации к осваиваемой профессии, обеспечить применение знаний и умений для решения профессиональных задач в области профессиональной коммуникации, успешное освоение смежных видов деятельности, способность к постоянному саморазвитию в профессиональной и социальной сферах деятельности в условиях быстро меняющегося рынка труда.

**Перспективность применения результатов.** Единство универсальных, социальных и личностных компонентов в профессионально значимых качествах специалиста обеспечивают

Таблица 3

Модель МПК направления «переводчика в сфере деловой коммуникации»

Структурно-функциональный анализ профессии	Результаты практического исследования: экспертной и экспериментальной оценок МПК		
	Ранги	Универсальные компоненты	Наиболее значимые МПК
Профиль «человек – человек»			
Самооценка, саморегуляция;	I; I;	Эмоционально-волевой:	<i>упорство, усидчивость, целеустремленность, выдержка;</i>
Коллаборативность, креативность;	III; III	Когнитивные способности:	<i>интеллектуальность, запоминание, обучаемость, память, умение слышать и воспроизводить;</i>
Направленная мотивация; самоактуализация;	II	Мотивационно-ценностный:	<i>самосовершенствование, склонность к языкам, трудолюбие, интерес к другим культурам, самореализация;</i>
Коммуникативность, коммуникативная креативность;	II;	Коммуникативный:	<i>коммуникабельность;</i>
Социальная и профессиональная мобильность; ответственность; рефлексия.		Рефлексивно-регулятивный:	<i>дисциплинированность, инициативность, тактичность, доброжелательность, ответственность.</i>

4) Но для экспертов второй по значимости компонент – *мотивационно-ценностный* с качествами, указывающими на мотивы, цели, потребности в познании и обучении в течение жизни, ценностные установки на актуализацию в профессиональной деятельности, потребность в творческих проявлениях в области языка. А для группы студентов и курсантов второй по значимости – *коммуникативный* компонент МПК с такими качествами как коммуникабельность, общительность, толерантность, терпимость, дружелюбность и т.д.

**Значимость исследования для теории и практики.** Авторы статьи выявили структуру и содержание значений мета-качеств (свойства, качества личности) и иерархию значимости универсальных компонентов МПК в представлениях экспертов и экспериментальной группы – субъектов профессионального образования направления «переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Было выявлено, что в обеих группах представления о МПК как категории находятся в становлении.

его адаптацию к динамике социальной ситуации и своеобразие реализации знаний и умений в профессиональной деятельности. В конкретной профессии и в отдельном специалисте сочетание этих компонентов может быть разным, но при этом профессионально значимо. Результаты эмпирического исследования соответствуют теоретическим положениям структурно-функциональной концепции личностных качеств, обуславливаемых деятельностью. Это указывает на высокую достоверность и надежность применения совокупности этих методов в оценке для создания модели МПК в разных направлениях профессионального обучения. И может быть применимо для построения моделей метапрофессиональных качеств как одного из конструктов компетентностного подхода для новых направлений специализации на основе профессиональных стандартов (если они есть), структурно-функционального подхода, экспертных оценок и представлений субъектов профессионального образования, прошедших профессиональное обучение и практику.

## Библиографический список

1. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. Э.Ф. Зеер. Москва: Академия, 2009.
2. Зеер Э.Ф. Сыманюк Э.Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования. *Высшее образование в России*. 2005; № 4: 22 – 30.
3. *Нормативно-правовое обеспечение ФГОС ВО. Федеральные законы*. Available at: <http://fgosvo.ru/support/37/4/1>
4. Гушина С.С. Особенности компетентностного подхода в профессиональном образовании. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2016; Т. 15: 2246 – 2250. Available at: <http://e-koncept.ru/2016/96370.htm>
5. Заводчиков Д.П. *Мониторинг метапрофессиональных качеств личности ремесленника на этапе профессиональной подготовки*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2004.
6. Ольховская Е.Б. *Мониторинг профессионального развития личности в физкультурно – спортивной деятельности*. Available at: [http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/1643/1/vestnik\\_44\\_31.pdf](http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/1643/1/vestnik_44_31.pdf)
7. Папуловская Н.В. *Развитие социально-профессиональной компетентности личности в условиях вузовской подготовки*. Available at: <http://www.jurnal.org/articles/2008/ped36.htm>
8. Попова О.С. *Психологическое сопровождение развития личности учащихся в процессе профессионально-технического и среднего специального образования: Диссертация ... доктора психологических наук*. Минск, 2013. Available at: <http://www.disserscat.com/content/psikhologicheskoe-soprovozhdenie-razvitiya-lichnosti-uchashchikhsya-v-protseste-professional#ixzz4nfR7ZZXC>
9. Равен Дж. *Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация*. Москва: МГУ, 2002: 253 – 296.
10. Пузько В.И. Проблемы развития метапрофессиональных качеств субъекта профессионального самоопределения в контексте компетентностного подхода. *Воспитательная деятельность в современном университете: проблемы, исследования, инновации: материалы XIV всероссийской научно-практической конференции*. Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2014: 79 – 83.
11. Пузько В.И., Покровская Л.Н. Компоненты универсальности в структуре метапрофессиональных качеств переводчика в сфере профессиональной коммуникации. *Воспитательная деятельность в современном университете: проблемы, исследования, инновации: материалы XIV всероссийской научно-практической конференции*. Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2014: 65 – 70.
12. Ломов Б.Ф. *Методологические и теоретические проблемы психологии*. Москва, 1984.
13. Лукьянова М.И. *Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие: монография*. Ульяновск: УИПКПРО, 2002.
14. Гришенкова Е.Г., Лукьянова М.И. *Универсальность как характеристика профессиональной компетентности специалиста-лингвиста*. Ульяновск: УлГТУ, 2012.
15. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003; 5.
16. Рубинштейн С.П. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер, 2002.

## References

1. Zeer 'E.F. Psihologiya professional'nogo obrazovaniya. 'E.F. Zeer. Moskva: Akademiya, 2009.
2. Zeer 'E.F. Symanyuk 'E.'E. Kompetentnostnyj podhod k modernizacii professional'nogo obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2005; № 4: 22 – 30.
3. *Normativno-pravovoe obespechenie FGOS VO. Federal'nye zakony*. Available at: <http://fgosvo.ru/support/37/4/1>
4. Guschina S.S. Osobennosti kompetentnostnogo podhoda v professional'nom obrazovanii. *Nauchno-metodicheskij 'elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2016; T. 15: 2246 – 2250. Available at: <http://e-koncept.ru/2016/96370.htm>
5. Zavodchikov D.P. *Monitoring metaprofessional'nyh kachestv lichnosti remeslennika na 'etape professional'noj podgotovki*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Ekaterinburg, 2004.
6. Ol'hovskaya E.B. *Monitoring professional'nogo razvitiya lichnosti v fizkul'turno – sportivnoj deyatel'nosti*. Available at: [http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/1643/1/vestnik\\_44\\_31.pdf](http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/1643/1/vestnik_44_31.pdf)
7. Papulovskaya N.V. *Razvitie social'no-professional'noj kompetentnosti lichnosti v usloviyah vuzovskoj podgotovki*. Available at: <http://www.jurnal.org/articles/2008/ped36.htm>
8. Popova O.S. *Psihologicheskoe soprovozhdenie razvitiya lichnosti uchashchisya v processe professional'no-tehnicheskogo i srednego special'nogo obrazovaniya: Dissertaciya ... doktora psihologicheskikh nauk*. Minsk, 2013. Available at: <http://www.disserscat.com/content/psikhologicheskoe-soprovozhdenie-razvitiya-lichnosti-uchashchikhsya-v-protseste-professional#ixzz4nfR7ZZXC>
9. Raven Dzh. *Kompetentnost' v sovremennom obschestve. Vyyavlenie, razvitie i realizaciya*. Moskva: MGU, 2002: 253 – 296.
10. Puz'ko V.I. Problemy razvitiya metaprofessional'nyh kachestv sub'ekta professional'nogo samoopredeleniya v kontekste kompetentnostnogo podhoda. *Vospitate'l'naya deyatel'nost' v sovremennom universitete: problemy, issledovaniya, innovacii: materialy HIV vs Rossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Vladivostok: Mor. gos. un-t, 2014: 79 – 83.
11. Puz'ko V.I., Pokrovskaya L.N. Komponenty universal'nosti v strukture metaprofessional'nyh kachestv perevodchika v sfere professional'noj kommunikacii. *Vospitate'l'naya deyatel'nost' v sovremennom universitete: problemy, issledovaniya, innovacii: Materialy HIV vs Rossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Vladivostok: Mor. gos. un-t, 2014: 65 – 70.
12. Lomov B.F. *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii*. Moskva, 1984.
13. Luk'yanova M.I. *Psihologo-pedagogicheskaya kompetentnost' uchitelya: diagnostika i razvitie: monografiya*. Ul'yanovsk: UIPKPRO, 2002.
14. Grishenkova E.G., Luk'yanova M.I. *Universal'nost' kak harakteristika professional'noj kompetentnosti specialista-lingvista*. Ul'yanovsk: UIGTU, 2012.
15. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2003; 5.
16. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*. Sankt-Peterburg: Piter, 2002.

Статья поступила в редакцию 12.10.17

**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

**Alekseeva A.V.**, postgraduate student, Department of the Russian Language and Methods of Russian Language Teaching, South-Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: a\_disinchuk@mail.ru

**EMOTIONAL VERBS IN LOVE LYRICS OF ROBERT ROZHDESTVENSKY.** The article gives a complex analysis of emotive verbal vocabulary in Robert Rozhdestvensky's love lyrics. The research reveals the lexico-semantic features of the use of these linguistic units in order to comprehend the poet's artistic design. Special attention is given to the description of the semantic class of verbs of the emotional state, namely, the lexico-semantic group of verbs in the emotional state and the subject's verbs in the emotional state. The place and role of emotive verbs in the poet's love themes is clarified. The subject of the study are love poems and poems by Robert Rozhdestvensky, covering the period of the poet's creative activity from 1951 to 1985, collected in a three parts collection of works.

**Key words:** **emotional vocabulary, lexical unit, category of emotiveness, verb, semantic class, lexico-semantic group, semantics.**

**A.B. Алексеева**, аспирант каф. русского языка и методики обучения русскому языку Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, E-mail: a\_disinchuk@mail.ru

## ЭМОТИВНАЯ ГЛАГОЛЬНАЯ ЛЕКСИКА В ЛЮБОВНОЙ ЛИРИКЕ РОБЕРТА РОЖДЕСТВЕНСКОГО

В данной статье дается комплексный анализ эмотивной глагольной лексики в любовной лирике Роберта Рождественского, выявляются лексико-семантические особенности употребления данных языковых единиц с целью постижения художественного замысла поэта. Особое внимание уделено описанию семантического класса глаголов эмоционального состояния, а именно лексико-семантической группы глаголов приведения в эмоциональное состояние и глаголов пребывания субъекта в эмоциональном состоянии. Выясняется место и роль эмотивных глаголов в любовной тематике поэта. Объектом исследования являются любовные стихотворения и поэмы Роберта Рождественского, охватывающие период творческой деятельности поэта с 1951-го по 1985-й годы, собранные в трехтомном собрании сочинений.

**Ключевые слова:** **эмотивная лексика, лексическая единица, категория эмотивности, глагол, семантический класс, лексико-семантическая группа, семантика.**

Язык является важнейшим средством выражения эмоций человека, его личного, субъективного отношения к предмету высказывания и ситуации. Эмоции являются формой познания, отражения объективной действительности, неотъемлемой частью языковой личности. Эмоциональная сфера жизни человека непосредственно и опосредованно связана с деятельностью во всех ее формах и проявлениях.

В современной лингвистике в рамках антропоцентрической парадигмы языка всестороннее, многоаспектное описание лексики эмоций и чувств является предметом научных изысканий многих ученых-лингвистов. Еще В.В. Виноградов отмечал, что «отрицать наличие эмоций в языке – значит вступать в противоречие с совершенно очевидным фактом» [1, с. 40].

На языковом уровне эмоции отображаются в семантике слова, являются семантической интерпретацией отношений человека к миру. Эмоции – форма отражения оценочного отношения человека к миру, эмотивность – лингвистическое выражение эмоций, семантическое средство репрезентации эмоций. Об этом говорится во многих современных исследованиях, в частности, в работах В.И. Шаховского, известного исследователя эмотивной лингвистики, основателя волгоградской школы лингвистики эмоций.

Под эмотивностью учёный-лингвист понимает «имманентно присущее языку семантическое свойство выражать системой своих средств эмоциональность как факт психики...» [2, с. 24],

а также «отраженность эмоций в слове, обуславливающая его семантическую способность выражать эмоции» [3, с. 69].

Общеизвестно, эмотивность реализуется на разных уровнях языковой системы, в том числе лексическом. Описание языковых единиц эмотивной лексики сегодня носит дискуссионный характер, однако категориальный статус эмотивности доказывается рядом фундаментальных исследований в этой области (Иорданская 1970, 1972; Лукьянова 1986; Бабенко 1989; Васильев 1971, 1981; Пиотровская 1995; Трипольская 1999, 2013; Мякова 2000; Крылов 2010; Шаховский 1983, 1987, 1995, 2008, 2012 и др.).

В лингвистическом рассмотрении категорию эмотивности составляют лексические единицы, выражающие эмоции и чувства. С лингвистической категорией эмотивности в языкознании взаимодействуют категории эмоциональности, оценочности, образности и экспрессивности.

**Эмотивная лексика (лексика эмоций и чувств)** носит ситуативный характер эмоциональной деятельности, ориентирована на позицию субъекта и позицию объекта, тем самым связывает субъект и объект в эмоциональном аспекте. Категория состояния и категория отношения находятся в неразрывной связи с понятийной категорией эмотивности, выражая состояние субъекта и его отношение к объекту.

Общепризнанно, приоритет для проявления и выражения эмоций в русском языке принадлежит глаголу. По справедливому

замечанию Л.Г. Бабенко, «...глагол является именно той частью речи, которая наиболее приспособлена для отражения эмоций» [4, с. 65]. Эмотивная глагольная лексика обладает большим потенциалом отображения чувств и эмоциональности. К основным классам эмотивной лексики Л.Г. Бабенко относит эмотивные глаголы.

Эмотивная глагольная лексика включает языковые единицы, непосредственно связанные с эмоциональной сферой человека. Эмотивные глаголы служат для отражения ситуативной семантики эмоций. Л.Г. Бабенко отмечает следующее: «Эмоции передаются глаголом как состояние (*грустить*) и как становление состояния (*влюбиться*), как отношение (*любить*) и как воздействие (*влюбить*), а также как внешнее проявление эмоций (*целовать, обнимать*)» [4, с. 65].

Семантический анализ эмотивной глагольной лексики в любовной лирике Роберта Рождественского показал, что по частотности употребления языковых единиц наиболее полно представлена лексико-семантическая группа (далее – ЛСГ) глаголов пребывания субъекта в эмоциональном состоянии и глаголов приведения в эмоциональное состояние. В процентном соотношении этот показатель составляет 1:1. Выделенные ЛСГ глаголов представлены в соответствии с классификационной системой, принятой в «Толковом словаре русских глаголов» (2007) под ред. Л.Г. Бабенко [5].

ЛСГ глаголов эмоционального состояния выделяются на основе общего лексико-семантического признака – состояние с учетом ряда категориальных признаков. Глагольные лексические единицы, описывающие эмоции, классифицируются по признаку «принадлежности к эмоциональной зоне» – положительных, отрицательных, амбивалентных эмоций [2, с. 107].

Глаголы, используемые Робертом Рождественским, обладают огромными возможностями для отображения чувств, имеющих как положительную, так и отрицательную окраску. Эмотивное значение лексических единиц носит как денотативную, так и коннотативную направленность.

Любовь для Рождественского – вневременное воплощение окружающей действительности, она созвучна с самой жизнью, со светом, источником эмоций, страстей и чувств. Любимая поэта – это целый мир душевных смятений, переживаний, невзгод и страданий, по словам Р.И. Рождественского, она – «соавтор практически всего». С самых первых сборников стихов «Флаги весны», первой поэмы «Моя любовь» читателю открывается возвышенно-идеалистическое представление поэта о любви, которое он пронесет через всю свою жизнь.

Любовь для Рождественского – венец чистоты и верности, образец доверия и преданности во взаимоотношениях между двумя возлюбленными.

Первая названная выше ЛСГ глаголов пребывания субъекта в эмоциональном состоянии репрезентируется базовым глаголом-идентификатором *испытывать какое-л. чувство, пребывать* в каком-л. состоянии с общей типовой семантикой – «испытывать (испытать) чувства, эмоции; быть, находиться в эмоциональном состоянии».

В стихотворении «*Придет и к Вам любовь*» поэт провозглашает декларацию верной любви, глубокое чувство сопричастности к судьбе Женщины. Доминирует по частотности употребления лексема «*любить*» и семантически близкие глаголы в значении «чувствовать, испытывать сердечную привязанность или влечение к кому-л.».

«*Стихотворение А.К.*», посвященное жене поэта – Алле Киреевой, как и большинство лирических произведений поэта, заканчивается признанием в высоком чувстве любви: «*Я люблю тебя такою*» [6, с. 38] или в стихотворении «*Алене*» – торжествующий гимн истинной любви:

Я хочу,  
чтобы мы любили друг друга  
столько,  
сколько нам жить  
осталось. [7, с. 485]

Принцип вечной, подлинной любви лежит в основе любовной лирики Рождественского. Поэма «*Письмо в XXX век*» – попытка адресовать потомкам смысл вечного существования любви, осознание её как дара судьбы:

Мы будем жить на земле,  
пока  
будем  
любить!

Мне,  
будто плаванье кораблю,  
слово: «*люблю!*» [8, с. 116]

Класс глаголов эмоционального состояния представляет своей семантикой проявление субъектом таких чувств, которые обусловлены его отношением к объекту, оценкой его чувств. Глаголы данной ЛСГ в любовной лирике поэта служат специфическим средством самовыражения автора (лирического героя).

Любовная лирика Рождественского отличается художественным автобиографизмом рассматриваемых произведений. **Мотив прощания, расставания** с лирической героиней – один из основных в поэзии Рождественского. Среди глаголов чувств со значением «испытывать чувство уныния, вызванное непреодолимой потребностью в ком-л., волнения, из-за отсутствия кого-л.» довольно многочисленны лексемы «*грустить*», «*скушать*», «*вздыхать*». В стихотворении «*На Севере был я однажды*» любовь поэта сопряжена с печалью, находясь вдали от родного дома, он тоскует без жены, чем определяется настроение лирического героя, об этом поэт лаконично напишет:

мечтал о Москве я,  
*грустил* о тебе я [6, с. 169].

Драматизм душевных переживаний усиливается неожиданными расставаниями с возлюбленной. Где бы ни был поэт, его неизменно влечет к родному дому, к «*берегам ее мечты*». **Мотив встречи, свидания** – один из характерных в любовной лирике Рождественского.

Эмоциональное состояние тревоги, душевной боли субъекта репрезентируется посредством глагольных лексем «*тосковать*», «*скорбеть*», «*страдать*». В стихотворении «*Я снова дома, дома*» лирический герой, не успев возвратиться, вновь испытывает щемящее чувство тоски. Семантика глагола «*тосковать*» определяет психологическую природу эмоций и настроений лирического героя:

Я снова  
Уезжаю  
по дому  
*тосковать* [8, с. 314].

**Мотив разлуки, воспоминаний** о возлюбленной – один из ключевых в любовной тематике поэта. Ощущение разлуки является причиной тяжелых душевных переживаний лирического героя, делает его жизнь невозможной, невыносимой без любви. Грусть и тоска становятся главными чувствами «близких душ», не знающих границ и расстояний. В стихотворении «*Сон*» лирического героя одолевают былые воспоминания о неугасаемой любви, рефреном неоднократно повторяется глагол «*вернись*», что придает эмоциональную выразительность поэтической речи.

Колючим деревцем  
*вернись*,  
глазастой девочкой  
*вернись* [6, с. 361].

Воспоминания поэта о встречах, свиданиях с возлюбленной в стихотворении «*Стихи о сложности*» он завершает просьбой:

– *Вернись*,  
та,  
первозданная сложность [8, с. 210].

Сложный мир взаимоотношений между Мужчиной и Женщиной отличается у Рождественского «несдвигаемой верностью однажды принятым ценностям» [9, с. 601]. Главная ценность мира лирического героя – любовь, нежная и искренняя, в ней он находит силы к созиданию, творчеству, вдохновению, преображению души.

Своеобразным авторским прочтением отличается одна из глав («*Когда любил*» ...) поэмы «*До твоего прихода*», посвященная главной Женщине в жизни поэта – Алле Киреевой. Лирическим героям предстоит преодолеть сложный путь взаимоотношений между Мужчиной и Женщиной, диалога, конфликта, взаимных страданий, поражений и нового обретения сокровенного чувства любви.

Люб-  
(Царствуй, рабыня!  
Бесчинствуй, учитель!  
Неистовствуй, женщина!)  
лю!  
(Вот и глаза твои.  
Жалкие,  
долгие  
и сумасшедшие!...)  
Люб-

(Чертовы горы уставились в небо  
темными бивнями.)

лю!

(Только *люби* меня!

Слышишь,  
*люби* меня,  
знаешь,  
*люби* меня!)

Люб-

(Чтоб навсегда!

Чтоб отсюда – до гибели...  
Вот оно...  
Вот оно...)

лю!

(Мы никогда,  
никогда не расстанемся...  
Воздуха...  
Воздуха!...) [8, с. 349-350].

Анафорическое деление повторяющегося глагола «лю-блю» определяет интонационный рисунок данной части главы. Обилие глагольных восклицаний-обращений обуславливает и общую восторженную тональность произведения. Особенность глагольной лексики определяется использованием приема градации: «Только *люби* меня! / *Слышишь*, *люби* меня, / *знаешь*, *люби* меня!».

Для выражения эмоционального отношения к возлюбленной, проявляемых к ней чувств поэт в концентрированном виде использует народные изречения, поговорки. Прием контраста в описании ЛСГ глаголов приведения субъекта в эмоциональное состояние позволяет выразить полярность рассматриваемых чувств из поэмы «Моя любовь»:

если сердце теплится,  
взор из мыслей  
выкинем,  
*слюбится* –  
*стерпится*,  
поживем –  
привыкнем. [6, с. 65]

Мерилом любви для Рождественского иногда служит **ирония / самоирония**. Эмотивная глагольная лексика эксплицирует авторское к нему отношение, прежде всего, эмоциональное отношение. В стихотворении «*Иронический романс*» лирический герой, иронизируя о любви, прославляет высшее искусство любви. Любовь – это наивысшая ценность человека, путь к любимой индивидуален, жидется на преодолении взаимных страданий и трудностей. В стихотворении рефреном звучат строки:

Мы ближнего *любим*...  
Но все ж иногда  
по-своему *любим*.  
По-своему [7, с. 480].

Одним из роковых испытаний в любовной лирике Рождественского становится **ревность**. Основной анафорической единицей в стихотворении «*Ревность*» является многократно повторяющийся глагол «*ревнуешь*». Ревность выражается ко всему, что окружает героя, он словно пленник любви:

*Ревнуешь*,  
*ревнуешь*,  
*ревнуешь* ты меня...  
*Ревнуешь* к любому,  
к серьезу,  
к пустякам.  
*Ревнуешь* к волейболу,  
*ревнуешь* к стихам [6, с. 144].

В стихотворении «*Телеграммы*» лирическим героем овладевает тревожное чувство опасения, измены, горьких сожалений оказаться брошенным любимой, герой пишет любовное послание возлюбленной, лексические повторы глаголов с семантикой эмоционального состояния структурно оформляют данный текст:

*Люблю*.  
*Тоскую*.

И еще одну:

*Тоскую*.

Жду ответа [6, с. 272].

В семантический класс глаголов эмоционального состояния входит группа глаголов приведения в эмоциональное состояние. Базовым глаголом-идентификатором, репрезентирующим общую идею ЛСГ, является глагол *вызывать* какое-л. состояние с общей семантикой «вызывать у кого-л. эмоциональное состояние; приводить (привести) кого-л. в какое-л. эмоциональное состояние».

Единицы ЛСГ глаголов приведения в эмоциональное состояние, по утверждению И.Г. Казачук, «являются объектными, т.е. обозначающими действия, направленные на объект или проявляющиеся по отношению к объекту» [10, с. 257], употребляющиеся с зависимым компонентом сложной семантики: «с одной стороны, это объект каузации (объект эмоционального воздействия, адресат вызываемого чувства, состояния), с другой стороны, это субъект-носитель вторичного предиктируемого признака» [там же].

В своих произведениях Рождественский вызывает смешанные чувства, как положительные, так и отрицательные: эмоции радости / грусти, покоя / тревоги, восхищения / огорчения, гордости / стыда и т. д.

Любовь – высшая форма проявления радости, восторга, удивления. Она способна вызвать различные эмоции. Так, в стихотворении «*Любовь*» она «*будоражила*», «*удивляла*», «*смеяться и плакать она заставляла*» [6, с. 42]. В других примерах мир лирической героини наполнен чувством обиды, недовольства, уныния, злости. В стихотворении «*За тобой через года*» любовь готова «*как ребенок, смешить*. / *Злит*, как пытка» [8, с. 53].

Глаголы со значением «чувствовать, испытывать недовольство, раздражение по отношению к кому-л.» преобладают в наименьшей степени.

Эмоциональное состояние гнева, злости субъекта репрезентируется посредством глагольных лексем «*сердиться*», «*возмущаться*», «*злиться*». В стихотворении «*Сердце в руках*» поэт, подтверждая мысль о неизведанности женской натуры любви, наделяет лирическую героиню чувством переменчивости в проявлениях ее женских эмоций:

А ты опять *рассердишься*, –  
есть из-за чего.  
А ты не примешь сердца,  
сердца моего [6, с. 168].

Эмоции, обозначаемые глаголами у Рождественского, различны по характеру эмоциональной оценки, лексики, выражающей авторское отношение к происходящим явлениям, событиям и пр.

Глаголы ЛСГ эмоционального состояния образуют антонимическую оппозицию, будучи противопоставленными по набору дифференциальных сем «испытывать эмоции» / «вызывать эмоции». Обостренное чувство любви к лирической героине вызывает разные оттенки его проявления. В стихотворении «*Нахожусь ли в дальних краях*» поэт акцентирует внимание на данном аспекте:

Нахожусь ли в дальних краях,  
*ненавижу* или *люблю*, –  
от большого,  
от главного  
я –  
четвертуйте –  
не отступлю [6, с. 322].

Для любовной лирики Рождественского характерным является употребление эмотивных глаголов, обозначающих эмоции в высокой и средней степени интенсивности. Они маркированы абстрактными лексическими категориями интенсивности, качественной характеристики субъекта и т. д. Эмотивная глагольная лексика, отображая различные эмоции, конкретизирует специфику их протекания, степени интенсивности, обусловленности и т. п.

#### Библиографический список

1. Виноградов В.В. О категории модальности и модальных словах в русском языке. *Труды Института русского языка АН СССР*. Москва; Ленинград, 1950; Т. 2: 41 – 68.
2. Шаховский В.И. *Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка*. Воронеж: Издательство Воронежского ун-та, 1987.
3. Шаховский В.И. *Лингвистическая теория эмоций*: монография. Москва: Гнозис, 2008. 4. Бабенко Л.Г. *Лексические средства обозначения эмоций в русском языке*. Екатеринбург: Издательство Уральского ун-та, 1989.

5. *Большой толковый словарь русских глаголов: Идеографическое описание. Синонимы. Антонимы. Английские эквиваленты.* Под редакцией Л.Г. Бабенко. Москва: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2007.
6. Рождественский Р.И. *Собрание сочинений. В 3-х т. Т.1. Стихотворения. Поэмы. Песни.* Москва: Худож. лит., 1985.
7. Рождественский Р.И. *Собрание сочинений. В 3-х т. Т.3. Стихотворения. Поэмы. Песни.* Москва: Худож. лит., 1985.
8. Рождественский Р.И. *Собрание сочинений. В 3-х т. Т.2. Стихотворения. Поэмы. Песни.* Москва: Худож. лит., 1985.
9. Аннинский Л.А. «Зона, незабвенная шестая часть земли». *Век мой, зверь мой...: Русское, советское, всемирное свидетельство стиха.* Иркутск: Издатель Сапронов, 2004: 594 – 602.
10. Казачук И.Г. Управление процессуальных единиц семантической группы «приведение в эмоциональное состояние». *Вестник Челябинского государственного педагогического университета.* Научный журнал. 2009; 1: 256 – 267.

## References

1. Vinogradov V.V. O kategorii modal'nosti i modal'nyh slovah v russkom yazyke. *Trudy Instituta russkogo yazyka AN SSSR.* Moskva; Leningrad, 1950; T. 2: 41 – 68.
2. Shakhovskij V.I. *Kategorizatsiya 'emocij v leksiko-semanticheskoy sisteme yazyka.* Voronezh: Izdatel'stvo Voronezhskogo un-ta, 1987.
3. Shakhovskij V.I. *Lingvisticheskaya teoriya 'emocij: monografiya.* Moskva: Gnozis, 2008. 4. Babenko L.G. *Leksicheskie sredstva oboznacheniya 'emocij v russkom yazyke.* Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo un-ta, 1989.
5. *Bo'shoy tolkovoy slovar' russkikh glagolov: Ideograficheskoe opisaniye. Sinonimy. Antonimy. Anglijskie 'ekvivalenty.* Pod redakciej L.G. Babenko. Moskva: AST-PRESS KNIGA, 2007.
6. Rozhdestvenskij R.I. *Sobranie sochinenij. V 3-h t. T.1. Stihotvoreniya. Po'emy. Pesni.* Moskva: Hudozh. lit., 1985.
7. Rozhdestvenskij R.I. *Sobranie sochinenij. V 3-h t. T.3. Stihotvoreniya. Po'emy. Pesni.* Moskva: Hudozh. lit., 1985.
8. Rozhdestvenskij R.I. *Sobranie sochinenij. V 3-h t. T.2. Stihotvoreniya. Po'emy. Pesni.* Moskva: Hudozh. lit., 1985.
9. Anninskij L.A. «Zona, nezabvennaya shestayaya chast' zemli». *Vek moj, zver' moj...: Russkoe, sovetское, vseмирное svidetel'stvo stiha.* Irkutsk: Izdatel' Sapronov, 2004: 594 – 602.
10. Kazachuk I.G. Upravlenie processual'nyh edinic semanticheskoy gruppy «privedenie v 'emocional'noe sostoyaniye». *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* Nauchnyj zhurnal. 2009; 1: 256 – 267.

Статья поступила в редакцию 14.09.17

УДК 801.52

**Alieva S.A.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theoretical and Applied Linguistics, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: samaya.alieva.00@mail.ru

**ONOMATOPOEIC VOCABULARY OF RUSSIAN IN THE ASPECT OF TRANSLATION INTO KUMYK.** The article presents an analysis of onomatopoeic vocabulary in the Russian language from the point of view of their translation into the Kumyk language. Identical texts in Russian and Kumyk serve as a material for research. The presence of a single textual base allows operating equivalent lexemes. The sound descriptive function remains when Russian onomatopoeic vocabulary is translated into Kumyk. The work helps to find out that onomatopoeic words in the literary texts often perform the function of an intensifier of the emotional impact. Those onomatopoeias that are represented in dictionaries do not make difficulties for translating from Russian into Kumyk. On the basis of the study of Russian onomatopoeias and their translation into Kumyk, it was concluded that the common methods of translation are generalization, omission, addition, substitution, various types of substitution, categorical morphological transformation. In a number of cases transliteration is observed. A great role is played by background knowledge, which is much clearly manifested in the translation of rhyme.

**Key words:** agglomerate of onomatopoeic words, sound descriptive function, onomatopoeic vocabulary, translation transformations, psychoacoustic image, functional and equivalent translation.

**С.А. Алиева,** канд. филол. наук, доц. каф. теоретической и прикладной лингвистики, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: samaya.alieva.00@mail.ru

## ОНОМАТОПОЭТИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА РУССКОГО ЯЗЫКА В АСПЕКТЕ ПЕРЕДАЧИ НА КУМЫКСКИЙ ЯЗЫК

Статья посвящена анализу ониматопозитической лексики русского языка с точки зрения ее перевода на кумыкский язык. Материалом для исследования послужили идентичные тексты на русском и кумыкском языках. Наличие единой текстовой базы позволило оперировать эквивалентными лексемами. Особое внимание уделено функциям, которые ониматопы выполняют в художественном тексте. При переводе русской звукоподражательной лексики на кумыкский язык сохраняется звукообразительная функция. Кроме того, ониматопы выполняют функцию интенсификации эмоционального воздействия. Не представляют трудностей для перевода с русского на кумыкский язык те звукоподражания, которые представлены в словарях. На основе изучения русских ониматопов и их передачи на кумыкский язык установлено, что наиболее распространенными приемами при переводе являются генерализация, опущения, добавления, подстановки, различные виды замен, категориально-морфологическая трансформация. В ряде случаев наблюдается транслитерация. Большую роль играют фоновые знания, что ярче всего проявляется при переводе рифмы.

**Ключевые слова:** агломераты ониматопов, звукообразительная функция, ониматопозитическая лексика, переводческие трансформации, психоакустический образ, функциональный и эквивалентный перевод.

Для современной лингвистики важны поиски общего и различного в языках. Ученые стремятся не только выявить различия в системах сопоставляемых языков, но и обнаружить те универсальные закономерности, которые скрыты за внешними различиями.

С эпохи античности исследователи проявляют интерес к ониматопам, так как их изучение позволяет решить ряд проблем языка, связанных с его происхождением, соотношением с понятием, а также в них проявляется мотивированность языкового знака.

Звукоподражания по праву считают языковыми универсалиями, однако определенные трудности возникают при передаче ониматопов на другой язык, что объясняется и отсутствием в

словарях эквивалентов звукоподражательных слов, кроме того, нередко при передаче таких слов используется лишь описательный перевод.

Ониматопозитическая лексика (к которой мы относим не только собственно звукоподражания, но и звукоподражательные глаголы и существительные) достаточно хорошо исследована с точки зрения фонетики, семантики и функционального аспекта (см. работы С.В. Воронина [1], С.С. Шляховой [2], С.А. Карлухина [3], В.С. Третьяковой [4], С.А. Алиевой [5] и др.). Однако для теории и практики перевода было бы ценным сопоставить подсистемы ониматопов русского и кумыкского языков, которые не имеют глубоких традиций взаимных переводов.

Хотя теория перевода тесно связана с сопоставительным языкознанием, служащим для нее теоретической базой, тем не менее, их отличие заключается в том, что «сопоставительное языкознание имеет дело с системами языков... Перевод имеет дело с конкретными речевыми произведениями, текстами» [6, с. 25 – 26].

Цель данной статьи – проанализировать русско-кумыкские параллели в переводе ониматопов, выявить особенности передачи значения русских ониматопов в кумыкском языке.

Материалом для исследования послужили идентичные тексты на русском и кумыкском языках произведений А.С. Пушкина, И.А. Крылова, А.М. Горького, А.П. Чехова, Д. Фурманова. Наличие содержательно единой текстовой базы позволило оперировать эквивалентными лексемами.

Звукоподражательная лексика отличается особой выразительностью, экспрессивностью и повышенной эмоциональностью, поэтому она нередко используется в текстах художественной литературы.

*Подломились руки, она [баба] упала, ткнулась лицом в землю и снова завывала, судорожно вытягивая ноги* (М. Горький. Рождение человека). 'Ону билеклери бошады, йылгылды, бети барып ерге урунду ва кьарышгьандай, аякларын сюзуп йибери, янындан улуду' (М. Горький. Адамны тувулууну).

Перевод ониматопических единиц напрямую связан с функцией, которую выполняет ониматоп в художественном тексте. Л.А. Горохова выделяет несколько таких функций: звукоизобразительная, дескриптивная, идентифицирующая, характеризующая, интенсификация эмоционального воздействия, экономии языковых средств, симплифицирующая, экспрессивная и эстетическая [7, с. 110].

В приведённом выше примере звукоподражательный глагол *завывала* выполняет в первую очередь звукоизобразительную функцию, поэтому в кумыкском языке использована лексема 'улуду', которая соответствует русскому ониматопу по большей части психоакустическим параметрам. Здесь мы встречаемся с максимально возможным параллелизмом в семантико-структурном плане языка оригинала (русского) и языка перевода (кумыкского). Подобный способ перевода А.Л. Семенов именует подстановкой [8, с. 78]. Сочетание таких способов перевода, как подстановка и генерализация находим в следующем случае: *Глухая ночь. Река ревет* (А. Пушкин. Кавказский пленник). 'Тун кьарангы гече. Сув оькюре (А. Пушкин. Кавказ есири). Переводчик применил полный эквивалент для передачи русского звукоподражательного глагола *ревет* и заменил в кумыкском языке видовое понятие *река* родовым *сув* 'вода'.

Интерес представляет и другой пример, в котором использованы агломераты ониматопов, то есть, по определению Л.А. Гороховой, скопления звукоподражательных единиц в небольшом фрагменте текста, который объединен общей мыслью [9, с. 93]. *Третий звонок... Засвистели свистки соловьями, загудели сычами гудки, зафыркала трудно паровозная глотка, заадила, задышала, лязгнули колеса по мерзлым рельсам, хрустнули на съеме, треснули вагоны, снялись со стоянки, покатались* (Д. Фурманов. Чапаев). 'Уьюнчю зенг... Сызгырув авазлар, гудокну... у-у-у, дейген тавушу чыгып, бугьаны тамагы солуп, тютюн чыгарып, эснемеге башлады. Бузлаган рельсени дегерчеклер чарыллатып, вагонлар токтагьан еринден тербенип, юрюмеге башлады... (Д. Фурманов. Чапаев)'.  
Помимо звукоизобразительной, ониматопы выполняют здесь и другие функции, в частности, дескриптивную и функцию интенсификации языкового воздействия. Автор использует гетерогенные агломераты: *звонок, засвистели, свистки, загудели сычами гудки, зафыркала, лязгнули, хрустнули, треснули* не только для того, чтобы создать у читателя яркий образ, но и отразить особенности звучания. В кумыкском языке переводчик, стремясь сохранить разнородные агломераты, тем не менее, применяет и другие образы, в данном случае сравнение с быком: 'бугьаны тамагы'. Кроме того, звукоподражательные гомогенные агломераты *загудели гудками* в тексте перевода заменены сочетанием существительного 'гудокну' и непосредственно звукоподражания 'у-у-у', которое является многозначным и передает также звуки, издаваемые волками, ветром, человеком и т.д. То есть применяется генерализация, а также произошла замена и в синтаксическом плане, когда одно русское предложение передано в кумыкском языке двумя. Ониматоп 'у-у-у' выполняет в данном случае и симплифицирующую функцию. Количество звукоподражаний в переводящем (кумыкском) языке сокращено по сравнению с исходным (русским) языком. При этом исполь-

зован прием опущения слов, которые являются избыточными с точки зрения семантики. Переводчик сочетает переводческие трансформации, подтверждая мысль, что нередко в конкретном контексте встречается несколько видов трансформаций. По справедливому мнению Т.А. Казаковой, между исходным художественным произведением и художественным переводом этого произведения переводчик устанавливает неустойчивое равновесие... на основе личного языкового и культурного опыта, индивидуального видения мира [10, с. 22]. Следует обратить внимание и на тот факт, что «текст перевода не может быть полным и абсолютным эквивалентом текста оригинала» [6, с. 10].

*Днем он [дед] спит кухне или балагурит с кухарками, ночью же, окутанный в просторный тулуп, ходит вокруг усадьбы и стучит в свою колотушку* (А.Чехов. Ванька). 'Гондюз ол кёп адам болаган кухняда ятып юхлай яда аш бисиреген кьатынлар булан такьыллай бола, гече буса, гён тонгьа чырмалып, бавну айланасындан айлана ва оьзюню кьаркьарын кьычырта бола эди (Чехов. Ванка)'.  
В переводящем кумыкском языке русскому звукоподражательному глаголу *балагурит* соответствует синонимичный глагол 'такьыллай'. Согласно Кумыкско-русскому словарю лексема *такьылламак* имеет следующие значения: '1) тарыхтеть, грехотать; 2) тараторить, трещать, болтать' [11]. Заслугой переводчика можно признать и замену русского звукоизобразительного существительного *колотушка* кумыкским звукоподражанием 'кьаркьар', появившимся в результате редупликации и по своему звуковому составу напоминающим звуки, издаваемые вороной – *кар-кар*. Однако для передачи подобных звуков кумыкский язык использует другой ониматоп 'кьакь'. При этом в качестве субъекта звучания в кумыкском языке могут выступать не только вороны, но и гуси. Дифференциация происходит лишь в контексте.

Ониматоп 'кьаркьар' не отражен в двуязычном Кумыкско-русском словаре. В лексикографических источниках больше представлена звукоподражательная лексика, чем непосредственно звукоподражания. «При лексикографировании следует учитывать фоносемантическую структуру ониматопов, как можно полнее использовать в качестве эквивалентов собственно звукоподражания» [12, с. 10] и не забывать о том, что эквивалентность ониматопов очень зависит от контекста [13, с. 194], а «слово в тексте не равно слову в словаре» [10, с. 84].  
– *Вот русский! – хищник возопил* (А.С.Пушкин. Кавказский пленник). 'Муна орус! – деп кьычырды (А.С.Пушкин. Кавказ есири)'. Русский стилистически окрашенный звукоподражательный глагол *возопил* переведен на кумыкский язык нейтральным глаголом 'закричал', который не обладает такой степенью звукоизобразительности. В данном случае использован не эквивалентный перевод, при котором происходит передача «исходного звукоизобразительного слова звукоизобразительным словом переводящего языка, имеющим аналогичное семантическое значение» [14, с. 207], а функциональный. При этом слово выполняет ту же функцию в тексте. Функциональный перевод применяется и в другом примере:

*Достали нот, баса, альт, две скрипки  
И сели на лужок под липки  
Плевать своим искусством свет.  
Ударил в смычки, дерут, а толку нет* (И.А. Крылов. Квартет).  
'Табып нот, бас, зурнай ва эки каманча  
Талада терек тьуде башлап анча-манча  
Дюньяны гьайрангьа салма сюе.  
Тек иш чыкьмай чебер (И.А. Крылов. Квартет)'.  
Звукоподражательным здесь является существительное *скрипка*, которое на кумыкский язык переведено лексемой 'каманча', не имеющей звукоподражательной природы, но обозначающей сходное понятие. Согласно Кумыкско-русскому словарю, 'каманча' – народный смычковый музыкальный инструмент наподобие скрипки [11]. Слова *скрипка*, *альт*, *бас* относятся к культурным реалиям, поэтому при их передаче переводчик вполне оправданно использовал фоновые знания, чтобы носитель другой культуры и соответственно другого языка понял, о чем идет речь. Однако если русское существительное *скрипка* и кумыкское *каманча* обозначают схожие понятия – струнные музыкальные инструменты, то *зурнай* (*зурна*) 'свирель, дудка, рог' относится совсем к другому виду инструментов. В случае со словами 'нот, бас' применяется транслитерация, для которой характерна лишь механическая передача безэквивалентных слов; содержание новых для носителей кумыкского языка понятий не раскрыто в полной мере. По мнению А.Д. Швейцера, исходный

текст необходимо адаптировать не только к языковым нормам переводящего языка, но и нормам другой культуры [15, с. 59]. Следует отметить, что перевод басен И.А. Крылова на кумыкский язык был осуществлен в 1944 году. Русско-кумыкский словарь 1960 года [16] уже содержит словарные статьи со словами *скрипка* 'каманча' и *альт* – муз. *каманчадан бираз уллу согъулагъан къыллы инструмент* 'смычковый музыкальный инструмент немного больше каманчи', а в Школьном русско-кумыкском словаре 2008 [17] года находим: *скрипка* 'скрипка' (*къыллы* 'музыка инструмент'), то есть вновь имеет место транслитерация. Очевидно, это связано и с тем, что благодаря развитию телевидения, радио, Интернета кумыкский язык пополнился заимствованиями из русского языка, вследствие чего носителю языка уже нет необходимости обращаться к словарям для понимания значения подобных слов.

Интерес представляет и сочетание слов *анча-манча*, которое не зафиксировано в фоносемантическим маргиналиям [18]. Кроме того, здесь имеет место перевод рифмы, так как «невозможно сохранить в переводе те же самые слова в позиции рифмы... в переводном тексте эмотивно выделяются совсем другие образные смыслы» [10, с. 170]. Подтверждением могут служить строки из известной басни И.А. Крылова:

*И на приветливы Лисицыны слова*

*Ворона каркнула во все воронье горло:*

*Сыр выпал – с ним была плутовка такова* (И.А. Крылов. Ворона и Лисица).

'Къаргъа сююнуп,

Къычырды «къакъ» деп.

Бишлакъ ерге

Тюшдю сонг «дакъ» деп.

Къаргъаны авзун,

Алдатды, ачды.

Тюлюк де обур

Алды да къачды (И.А.Крылов. Къаргъа ва Тюлюк).

Перевод басни осуществлен при помощи приема добавления, когда переводчик ввел в кумыкский язык слова, которые эксплицитно не выражены в исходном русском языке. Русскому звукоподражательному глаголу *каркнула* соответствует аналитическая форма: кумыкский глагол *къычырды* 'закричала' и ониматоп *къакъ* 'кар' в сочетании со вспомогательным словом *деп*. В кумыкском языке появляется еще одно звукоподражание – *дакъ* – обозначающее звук перемещения (в нашем случае вороны) сверху вниз. Гомогенный агломерат русского языка переведен гетерогенными агломератами кумыкского языка.

Важность применения переводчиком фоновых знаний можно обнаружить и в переводе другого произведения баснописца:

*Завистники, на что ни возьмут,*

*Подымут вечно лай,*

*А ты себе своей дорожке ступай,*

*Полают да отстанут* (И.А. Крылов. Прохожие и собаки).

'Гёзю тийсе бир затгъа,

Даим гъаппар гончюлер,

Юрю, къарамай артгъа –

Ит гъаппар, керван гечер (И.А. Крылов. Ёлавчулар ва итлер).

Гомогенные агломераты русского языка переданы гомогенными агломератами и в кумыкском языке. При передаче на кумыкский язык переводчик применил пословицу, которая имеет эквивалент и в русском языке: *Собака лает, караван идет*. Когнитивные уровни русской и кумыкской пословицы совпадают. Это пословицы общего менталитета, они передают картинно-образные знания. В процессе перевода самое важное – передать смысл, поэтому «не стоит фиксировать внимание на поиске значения конкретного слова во фразе» [19, с. 7]. При этом переводчик должен минимизировать потери на разных языковых уровнях.

Языковые и культурные различия можно увидеть и в следующем примере: *Баба извивалась, как береста на огне, шлепала руками по земле. Я должен был следить, чтобы она не совала траву в свой перекошенный мычащий рот* (М. Горький. Рождение человека). 'О кытын отгъа тюшген хурт йимик къувурула, оъзюню дёрт де ягъындагъа топракъгъа къоллары булан ура ва алысын отланы юлкъуп алып авузуна (М. Горький. Адамны тувулуwуwу)'. Переводчик использует совсем другой образ: *хурт йимик къувурула* 'жарилась, как червяк', более понятный носителю кумыкского языка, чем сравнение со звуками, которые издаёт при горении кора березы. Звукоподражательный глагол *шлепала* передан стилистически нейтральным словом ура 'ударяла', которое не является звукоподражательным. Кроме того, произошла

замена: два отдельных русских предложения различной структуры объединены в кумыкском языке в одно сложное. Вторая звукоподражательная лексема *мычащий* также отсутствует в языке перевода. Подобные синтаксические замены можно наблюдать и в переводе произведения Д. Фурманова: *Запевал сам Чапаев. Голос у Чапаева металлический, дребезжащий и сразу как будто неприятный. Но потом, как прислушаться, привлекали искренняя задумчивость и увлечение, с которой он пел любимые песни. 'Йырланы башлайгъан Чапаев оъзю эди, ону тавушу башлап зангырлайгъан темир йимик, бир гелишмейген кюйде къулакъгъа чалынса да, тынглагъан сайып, юрегинден алып чыкмагъы булан оъзю сюеген йырланы йырламагъа къастлыгъы булан адамны оъзюне тарта эди (Д. Фурманов. Чапаев)'. Переводчик удачно подобрал звукоизобразительный эквивалент того же типа. Металлический голос Чапаева сравнивается с железом. Здесь вновь имеет место применение фоновых знаний. Переводчик выступает в какой-то степени соавтором произведения.*

Звукоподражания в текстах художественной литературы очень часто стилистически окрашены. «Ономатопы маркированы дважды: за счет своей аномальности и за счет звукоподражательности» [20, с. 82]. При переводе их с русского языка на кумыкский следует учитывать три аспекта: семантический, типологический и стилистический, что наглядно демонстрирует следующий пример: – *Х-Хосподи, – хрипит она [баба], синие губы закушены и в пене* (М. Горький. Рождение человека). – 'Я Аллах, – деп хырыллай, гёгерген эринлери хабылгъан ва гёбюк басгъан (М. Горький. Адамны тувулуwуwу)'. Ономатоп 'хырыллай' в переводящем языке относится к тому же фонемотику, что и звукоподражательное слово *хрипит* в исходном (русском) языке.

Звукоподражания, которые отражены в словарях и регулярно воспроизводятся в речи, не представляют больших трудностей для перевода: *Каштанка чихает, крутит мордой и, обиженная, отходит в сторону* (А.П. Чехов. Ванька). 'Каштанка шюшюре, бурнун чююре ва хатири къалып, бир якъгъа тая (А.П. Чехов. Ванька)'. Русский ониматопозитический глагол *чихала* переведен кумыкской звукоподражательной лексемой 'шюшюре', которая выполняет ту же звукоизобразительную функцию в тексте и принадлежит к тому же типу.

Иногда в переводящем языке происходит категориально-морфологическая трансформация, при которой 'исходная единица передается в переводе с помощью единицы, относящейся к другой части речи» [8, с. 90]. Докажем справедливость вышесказанного на анализируемом материале: *В табун, в табун! Бегут, шумят: Уздечки медные гремят* (А.С. Пушкин. Кавказский пленник). 'Йылкыгъа! Атлар тютюгюз! Чабалар. Ертурман зангыривлар (А.С. Пушкин. Кавказ есири)'. Русский звукоподражательный глагол *гремят* переведен на кумыкский язык существительным *зангыривлар* 'скрежет, бряцанье'. В Русско-кумыкском словаре [21] лексема *греметь* соответствует несколько слов – 'оъюрмек, гюрюллемек, такъырлатмакъ, жагырлатмакъ, зангырлатмакъ (ключами)'. Ономатоп *греметь* имеет несколько значений, для передачи каждого значения существует эквивалент в кумыкском языке. Переводчик и выбрал такой эквивалент, так как речь в контексте идет о металлических звуках; но при воссоздании принципов, которые организуют исходный русский текст, переводчик вправе обратиться к рифмующимся и близким по смыслу словам кумыкского языка, если даже при этом они относятся к другой части речи, что и можно наблюдать в нашем случае.

*Где-то недалеко журчит ручей – точно девушка рассказывает подружке о возлюбленном своем* (М. Горький. Рождение человека). 'Къайда бусада бир йыракъ тыюл ерге, къыз оъзюню къурдашына сюеген досуну хабарларын айтагъан йимик, оъзен шарыллай (М. Горький. Адамны тувулуwуwу)'. В кумыкском предложении достаточно хорошо передан смысл, однако использован другой гидроним – *река*. Ручей 'гичи оъзен' – букв. 'маленькая река'. В Русско-кумыкском словаре глагол *журчать* имеет три соответствия: 'журулламакъ, жорулламакъ и шарылламакъ' [21]. В Кумыкско-русском словаре приведена лишь одна лексема *шарылламакъ* 'журчать', которая имеет звукоподражательную природу. *Оъзен шарыллай агъа*. 'Речка течет с журчанием' [11]. Наиболее близким по типу русскому ониматопу *журчать* является кумыкское звукоподражание «журулламакъ». Однако не всегда звукоподражательные слова исходного и переводящего языков, даже если они и относятся к одному фонемотику, могут быть признаны эквивалентами. Каждое из ониматопозитических слов может иметь различную коннотацию в сопоставляемых языках.

Встречаются случаи, когда в переводящем языке, хотя и сохраняется количество и разновидность ониматопов, тем не менее, иногда они могут относиться к разным фонемотипам, что наглядно демонстрируют следующие примеры:

1) *Увидевши Слона, [Моска] ну на него метаться, И лаять и визжать, и рваться* (И.А. Крылов. Слон и Моска).

‘Пилин гёрюп, тувра устьюне чаба,  
Гьаман гьаппай, бир токътамай мырыллай (И.А.Крылов. Пил ва Моска)’.

2) *И лаю твоего совсем не примечает*. ‘Мырыллаван сен кьарлыгып барасан’ (там же).

В первом примере русские гетерогенные ониматопы *лаять* и *визжать* переданы кумыкскими *гьаппай* ‘лает’ и *мырыллай* ‘мурлычет’; перен. ‘ворчит’; во втором существительное *лаю* переведено на кумыкский лексемой *мырыллаван* ‘ворчания, брюзжания’. Использование переносного значения в данном случае может быть объяснено тем, что перед нами текст басни, которая всегда содержит инсказательный смысл. Переводчик применяет два способа при подборе эквивалента: находит ониматоп сходного типа (*лает* ‘гьаппай’) и подбирает звукоподра-

жание, которое отличается по типу от исходного, что демонстрируют примеры со словами *визжать* «мырылламакъ» и *лай* ‘мырыллав’.

Анализ идентичных текстов на русском и кумыкском языках позволил прийти к выводам, что при передаче ониматопозитической лексики русского языка на кумыкский язык важно обратить внимание на функции, которые выполняет ониматоп в художественном тексте. При переводе русских звукоподражаний переводчик должен учитывать три аспекта: семантический, стилистический и типологический. Самым удачным следует признать подбор при переводе ониматопа, сходного с исходным по типу. Таких примеров нами обнаружено немного. Чаще используется звукоподражание отличное по фонемотипу. Нередки и случаи применения эквивалента незвукоизобразительной природы. Наиболее распространенными приемами при переводе русских ониматопов на кумыкский язык являются генерализация, опущения, добавления, подстановки, различные виды замен, категориально-морфологическая трансформация. В ряде случаев наблюдается транслитерация. Большую роль при переводе играют фоновые знания, что ярче всего проявляется при переводе рифмы.

#### Библиографический список

1. Воронин С.В. *Основы фоносемантики*. Ленинград: Издательство ЛГУ, 1982.
2. Шляхова С.С. *Типы и функции ониматопов в русской речи*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Ленинград, 1991.
3. Карпухин С.А. *Звукоподражательные слова в русском языке*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Куйбышев, 1979.
4. Третьякова В.С. *Звукоподражательные глаголы в русском языке*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 1985.
5. Алиева С.А. *Функционально-семантический анализ звукоподражательной лексики в современном русском языке*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Махачкала, 1997.
6. Бархударов Л.С. *Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода)*. Москва: Международные отношения, 1975.
7. Горохова Л.А. О некоторых закономерностях перевода ониматопов в зависимости от функции, выполняемой ими в тексте. *Лингвистика. Перевод. Межкультурная коммуникация*. Пенза: ПГЛУ, 2000; Вып. 2: 110 – 120.
8. Семенов А.Л. *Теория перевода*. 3-е изд., стер. Москва: Издательский центр «Академия», 2017.
9. Горохова Л.А. *Семантико-прагматические и социолингвистические особенности функционирования ониматопов в текстах современного английского языка*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Пенза, 1998.
10. Казакова Т.А. *Художественный перевод. Теория и практика*. Санкт-Петербург: ООО «Ин`яниздат», 2006.
11. *Кумыкско-русский словарь*: Более 30000 слов. Сост. Б.Г. Бамматов, Н.Э. Гаджихмедов. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2013.
12. Ермакова Н.М. *Ониматопейя: англо-русские параллели в переводе*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 1993.
13. Краснова А.В. Перевод звукоизобразительной лексики турецкого языка средствами английского языка (на материале произведений Ферита Орхана Памука). *Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина*. 2015; Т. 7, № 1: 193 – 200.
14. Тарасова З.Е. Фоносемантические аспекты перевода якутского эпического текста на русский и английский языки. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*: в 2-х ч. Тамбов: Грамота, 2014; Ч. I, № 7 (37): 206 – 208.
15. Швейцер А.Д. Языковые и внеязыковые аспекты перевода. *Методы сопоставительного изучения языков*. Ответственный редактор В.Н. Ярцева. Москва: Наука, 1988: 59 – 65.
16. *Русско-кумыкский словарь*: Около 30000 слов. Главный редактор З.З. Бамматов. Москва: Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1960.
17. *Школьный русско-кумыкский словарь*: Около 18000 слов. Сост. Н.Э. Гаджихмедов, Ф.Б. Астемирова. Махачкала: Издательство «Лотос», 2008.
18. Шляхова С.С. *Фоносемантические маргиналии в русской речи*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Пермь, 2006.
19. Слепович В.С. *Большая книга переводчика с русского языка на английский*. 2-е изд. Минск: ТетраСистемс, 2006.
20. Разумовская В.А., Фейтельберг Е.М. Звукоподражательные слова в турецком языке: интегративный подход. *Вестник ИГЛУ*. 2009; Вып. 4: 79 – 86.
21. *Русско-кумыкский словарь*: Более 40000 слов. Под редакцией Б.Г. Бамматова. Махачкала: ДНЦ РАН, 1997.

#### References

1. Voronin S.V. *Osnovy fonosemantiki*. Leningrad: Izdatel'stvo LGU, 1982.
2. Shlyahova S.S. *Tipy i funkcii onomatopov v russkoj rechi*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Leningrad, 1991.
3. Karpuhin S.A. *Zvukopodrazhatel'nye slova v russkom yazyke*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Kujbyshev, 1979.
4. Tret'yakova V.C. *Zvukopodrazhatel'nye glagoly v russkom yazyke*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 1985.
5. Alieva S.A. *Funkcional'no-semanticheskij analiz zvukopodrazhatel'noj leksiki v sovremennom russkom yazyke*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 1997.
6. Barhudarov L.S. *Yazyk i perevod (Voprosy obschej i chastnoj teorii perevoda)*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1975.
7. Gorohova L.A. O nekotoryh zakonornostyah perevoda onomatopov v zavisimosti ot funkcii, vypolnyaemoj imi v tekste. *Lingvistika. Perevod. Mezhhkulturnaya kommunikaciya*. Pyatigorsk: PGLU, 2000; Vyp. 2: 110 – 120.
8. Semenov A.L. *Teoriya perevoda*. 3-e izd., ster. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademija», 2017.
9. Gorohova L.A. *Semantiko-pragmaticheskie i sociolingvisticheskie osobennosti funkcionirovaniya onomatopov v tekstah sovremennogo anglijskogo yazyka*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Pyatigorsk, 1998.
10. Kazakova T.A. *Hudozhestvennyj perevod. Teoriya i praktika*. Sankt-Peterburg: OOO «In`yanizdat», 2006.
11. *Kumyjsko-russkij slovar`*: Bolee 30000 slov. Sost. B.G. Bammatom, N.E. Gadzhiahmedov. Mahachkala: IYaLi DNC RAN, 2013.
12. Ermakova N.M. *Onomatopejya: anglo-russkie paralleli v perevode*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 1993.
13. Krasnova A.V. Perevod zvukoizobrazitel'noj leksiki tureckogo yazyka sredstvami anglijskogo yazyka (na materiale proizvedenij Ferita Orhana Pamuka). *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina*. 2015; T. 7, № 1: 193 – 200.
14. Tarasova Z.E. Fonosemanticheskie aspekty perevoda yakutskogo `epicheskogo teksta na russkij i anglijskij yazyki. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*: v 2-h ch. Tambov: Gramota, 2014; Ch. I, № 7 (37): 206 – 208.
15. Shvejcer A.D. Yazykovye i vneyazykovye aspekty perevoda. *Metody sopostavitel'nogo izucheniya yazykov*. Otvetstvennyj redaktor V.N. Yarceva. Moskva: Nauka, 1988: 59 – 65.

16. *Russko-kumyskij slovar*<sup>1</sup>: Okolo 30000 slov. Glavnyj redaktor Z.Z. Bamatov. Moskva: Gos. izd-vo inostrannyh i nacional'nyh slovarej, 1960.
17. *Shkol'nyj russko-kumyskij slovar*<sup>2</sup>: Okolo 18000 slov. Sost. N. E. Gadzhiahmedov, F.B. Astemirova. Mahachkala: Izdatel'stvo «Lotos», 2008.
18. Shlyahova S.S. *Fonosemanticheskie marginalii v russkoj rechi*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Perm', 2006.
19. Slepovich V.S. *Nastol'naya kniga perevodchika s russkogo yazyka na anglijskij*. 2-e izd. Minsk: TetraSistems, 2006.
20. Razumovskaya V.A., Fejtel'berg E.M. Zvukopodrazhatel'nye slova v tureckom yazyke: integrativnyj podhod. *Vestnik IGLU*. 2009; Vyp. 4: 79 – 86.
21. *Russko-kumyskij slovar*<sup>3</sup>: Bolee 40000 slov. Pod redakciej B.G. Bamatova. Mahachkala: DNC RAN, 1997.

Статья поступила в редакцию 16.09.17

УДК 81-3

**Kurbanova S.M.**, postgraduate, Dagestan Science Centre Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia),  
E-mail: sh\_shihaliyeva@mail.ru

**GRAMMATICAL CLASSES OF NON-FINITE FORMS AS SYNTACTIC PARONYMY (BASED ON TABASARANSKIH ANALYSIS OF TEXTS).** While acknowledging the functioning problem fields you can justify paronymy concept categorical opposition to the characteristics of a verb. Revealing the contents of categorical oppositions of a verb that are divided into finite and non-finite, you can identify ways of realization of category oppositions in paronymy. Finite forms of categorical oppositions in paronymy were presented as ways of realization of the grammatical meanings inside the word means of expressing grammatical meanings of the word. Non-finite grammatical forms of categorical oppositions paronymic characterized as ways to implement grammatical values by combining lexical words and syntactic structure.

**Key words:** non-finite forms, Tabasaran texts, syntax paronymy, grammatical meaning of a verb, paronymic classes.

**С.М. Курбанова**, аспирант заочной формы обучения, Дагестанский научный центр Российской академии наук,  
г. Махачкала, E-mail: sh\_shihaliyeva@mail.ru

## ГРАММАТИЧЕСКИЕ КЛАССЫ НЕФИНИТНЫХ ФОРМ КАК СИНТАКСИЧЕСКАЯ ПАРОНИМИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ АНАЛИЗА ТАБАСАРАНСКИХ ТЕКСТОВ)

Факт функционирования проблемных полей паронимии позволяет обосновать концепт категориальных оппозиций с характеристиками финитности и нефинитности. Раскрывая содержание категориальных оппозиций глагола с членением финитности и нефинитности, можно выявить способы реализации категориальных оппозиций паронимии. Финитные формы категориальных оппозиций паронимии представляются как грамматические значения внутри самого поля. Нефинитные грамматические формы категориальных оппозиций паронимии характеризуются как способы совмещения лексического и грамматического значения.

**Ключевые слова:** нефинитные формы, табасаранские тексты, синтаксическая паронимия, грамматическое значение глагола, паронимические классы.

Грамматические формы слов с оттенки модально-темпорального значения, функционирующие как члены категориальных оппозиций паронимии, строятся в языке при помощи определенных средств морфемного состава [1, с. 23]. К ним относятся финитные и нефинитные формы. Финитные формы категориальных оппозиций паронимии представляются как средства выражения грамматических значений внутри самого слова. Нефинитные грамматические формы категориальных оппозиций паронимии характеризуются как способы реализации грамматического значения путем совмещения лексического слова и семантического строения. Нефинитные грамматические формы категориальных оппозиций паронимии в табасаранском языке выражают различные оттенки мо-

Аналитические глаголы, выражающие единое смысловое и синтаксическое целое, различают грамматическую категорию вида и выполняют как системообразующую функцию, так и функцию «поддерживания» асистемности (агульском (АЯ); в лезгинском (ЛЯ)). Аналитические глаголы асистемности сохраняют значение видовой оппозиции, уточняющее исходную функцию паронимии: АЯ has, ЛЯ hun, ТЯ huz «быть, становиться». Такие глаголы, с одной стороны, имеют в своем составе супплетивные формы вспомогательного глагола «быть, становиться» (к ним относится АЯ has, ЛЯ hun, ТЯ huz), с другой стороны, нефинитную форму с основой НСВ/СВ.

В табасаранском языке представлены оппозиции паронимии, образующие корреляцию супплетивным способом. Основ-

Нефинитные категориальные оппозиции паронимии табасаранского языка (ТЯ)		
нефинитные оппозиции паронимии	синтетические оппозиции паронимии	сложные оппозиции паронимии
причастие	<b>gar(b)hryr</b> «беглец, букв. бегавший» <b>gar(b)huraji</b> «бежавший»	<b>gar(b)hyri aji</b> «бежать продолжающий»
деепричастие	<b>gar(b)huri</b> «бегая» <b>dagar(b)hun</b> «пробежав»	<b>gar(b)hyri adi</b> «бежать продолжавши»
инфинитив	<b>gar(b)huz</b> «бежать»	<b>gar(b)hyz kugnu</b> «бежать начал»

дально-темпорального значения и делятся на две группы – простые (или синтетические), сложные (или аналитические) [2, с. 31].

ным дифференциальным признаком паронимии в табасаранском языке выступает моноконсонантный формант глагола -h- и -š-. Формант -h- представлен в парадигме паронимии с нефинит-

ной формой прошедшего и настоящего времени СВ, а формант -š- – в парадигме будущего и настоящего времени НСВ.

Корреляционная соотносительность глагола с оппозициями паронимии ТЯ наблюдается в парадигме финитно-нефинитных форм:

Развернутое описание аналитической формы позволяет максимально обобщить роль употреблений вспомогательного глагола в восточнолезгинских языках «быть, становиться» АЯ has, ЛЯ hun, ТЯ huz. Формы, образованные посредством вышеуказанной формы вспомогательного глагола, имеют регу-

Нефинитные формы с оппозициями паронимии huz «стать» šuz «быть»		
перфект	презент страдательный/действительный	футурум
ya(b)hundi «ставши»	du(b)hun «имев СВ» šuli «имея НСВ»	šuludi «будучи»
Финитные формы с оппозициями паронимии huz «стать» šuz «быть»		
перфект	презент страдательный/действительный	футурум
ya(b)hi «ставший»	šulaji «становящийся» du(b)hnaji «ставший НСВ»	šlu «становивший»

Поскольку специфика вида выявляется в основообразующем форманте презенса, то супплетивные элементы huz «стать» – šuz «быть» с оппозициями паронимии разграничивают нефинитные формы [3, с. 236]. Корень -h- сохраняется и в запретительной, и повелительной форме ТЯ. Корень -š- фиксируется в формах потенциалиса и индикатива.

Семантическое ядро паронимии определяется коррелятом форм причастия/деепричастия, которое уточняет исходное значение видовой оппозиции. К ним относятся следующие видовые корреляты: huz «стать» – šuz «быть».

Что касается морфосинтаксического статуса нефинитных форм с оппозициями паронимии, то здесь необходимо дать пояснение. Действительно, все приведенные формы в восточнолезгинских языках сохраняют вполне прозрачную «составную» внутреннюю структуру (деепричастие/причастие + вспомогательный глагол). Парадигма глагола складывается из синтетических и аналитических образований.

лярную парадигму инфинитива сочетаться с большей частью нефинитных оппозиций. В подобном случае инфинитив оформляет актантное зависимое предложение глагола со значением «быть способным». Их отличие выявляется в дифференциации аспектуальной характеристики: две формы одного глагола, конкретизируют действие по видо-временному признаку [4, с. 123]. С одной стороны, часть аналитических глаголов порождается результатом грамматикализации (синтетического глагола) или полностью грамматикализованного глагола. С другой стороны, имеются лексические дублеты, представленные супплетивно [5, с. 324].

Таким образом, в грамматическом строе табасаранского языка вопросы категориальных оппозиций паронимии требуют специального изучения, поскольку с ними связаны строение парадигматики, деривационной системы, морфологических черт глагола, предикативности, модальности и др.

#### Библиографический список

1. Тарланов З.К. *Агулы: их язык и история*. Петрозаводск, 1994.
2. Шихалиева С.Х. *Грамматические категории глагола в табасаранском языке*. Махачкала, 2004.
3. Гайдаров Р.И. *Основы словообразования и словоизменения в лезгинском языке*. Махачкала, 1991.
4. Майсак Т.А. Причастные формы в видовременной системе агульского языка. *Труды Института лингвистических исследований*. Том VIII, часть 2. Исследования по теории грамматики. Выпуск 6. Санкт-Петербург, 2012: 123 – 221.
5. Плунгян В.А. Проблемы грамматического значения в современных морфологических теориях. *Семиотика и информатика*. Москва, 1998; Вып. 36: 324 – 386.

#### References

1. Tarlanov Z.K. *Aguly: ih yazyk i istoriya*. Petrozavodsk, 1994.
2. Shihaliyeva S.H. *Grammaticheskie kategorii glagola v tabasaranskom yazyke*. Mahachkala, 2004.
3. Gajdarov R.I. *Osnovy slovoobrazovaniya i slovoizmeneniya v lezginском yazyke*. Mahachkala, 1991.
4. Majsak T.A. Prichastnye formy v vidovremennoj sisteme agul'skogo yazyka. *Trudy Instituta lingvisticheskikh issledovanij*. Tom VIII, chast' 2. Issledovaniya po teorii grammatiki. Vypusk 6. Sankt-Peterburg, 2012: 123 – 221.
5. Plungyan V.A. Problemy grammaticheskogo znacheniya v sovremennyh morfologicheskikh teoriyah. *Semiotika i informatika*. Moskva, 1998; Vyp. 36: 324 – 386.

Статья поступила в редакцию 14.09.17

УДК 802.0(076)

**Kuryaeva R.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Kazan National Research Technological University (Kazan, Russia),  
E-mail: rauza-k@rambler.ru

**EXPLANATION OF THE ENGLISH SENTENCE PARADIGM AND OF THE ENGLISH QUESTION STRUCTURE FOR THE BEGINNERS.** In conditions of intensive multicultural communication in the modern world, particularly between Russia and the West, where the English language is at the global level now, it is necessary to raise the process of teaching English as a foreign language to a higher level. Nowadays the level of education of school-leavers is catastrophically low. Students don't know basic English grammar which was not explained at school as if it were axiomatic. At the same time at the Universities study hours on English became at least twice less. In such conditions we need to intensify the process of teaching English. Our analysis of English grammar resulted in the revealing of The principle of inherent development (complication) of English grammar on the basis of which The optimum way of teaching English was worked out. It became the basis of our lesson book, some peculiarities of which are described in this article. Using as examples the verb *to be* and the turn of speech *there is / there are* it is shown in this article how the paradigms of the English

sentence with the main English verbs are given and how students are taught to ask questions. At our lessons the studied grammar rules are at once consolidated in spoken English. Thus we accomplish indissoluble connection of theory and practice. Our students consider English as very clear.

**Key words:** English language, English grammar, paradigm of English sentence, the English question.

*Р.И. Куряева, канд. филол. наук, доц. Казанского национального исследовательского технологического университета, г. Казань, E-mail: rauza-k@rambler.ru*

## ОБЪЯСНЕНИЕ ПАРАДИГМЫ АНГЛИЙСКОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ И СТРОЕНИЯ ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ ДЛЯ НАЧИНАЮЩИХ

В условиях интенсивной межкультурной коммуникации в современном мире и, в частности, между Россией и западным миром, где на глобальный уровень вышел английский язык, необходимо поднять на более высокий уровень процесс преподавания английского языка как иностранного. После перестройки уровень образования выпускников школы катастрофически снизился. А в вузах значительно снизилась учебная нагрузка по иностранному языку. Поэтому необходима интенсификация процесса обучения английскому языку. Вместе с тем надо дать базовые понятия английской грамматики, которые обычно в учебниках не объясняются, а считаются само собой разумеющимися. В результате анализа английской грамматики автором данной статьи выявлена закономерность усложнения грамматики английского языка и на её основе разработана оптимальная последовательность подачи грамматического материала. На основе изложенного автором статьи написан и издан оригинальный учебник английского языка, некоторые особенности которого приводятся в данной статье. В частности, на примере глагола to be и оборота there is / there are показано как на практике даются парадигмы предложений с основными глаголами английского языка и происходит обучение построению различных типов вопросов. Причём изучаемая грамматика сразу закрепляется в разговорной практике, то есть осуществляется неразрывность теории и практики. При данной методике работы студенты воспринимают английский язык как очень понятный.

**Ключевые слова:** английский язык, грамматика английского языка, парадигма английского предложения, английское вопросительное предложение.

### Парадигмы английских глаголов

В результате анализа английской грамматики нами выявлена закономерность усложнения грамматики английского языка [1] и на её основе разработана оптимальная последовательность подачи грамматического материала [2]. На основе изложенного нами написан и издан оригинальный учебник английского языка, состоящий из четырех книг [3; 4], некоторые особенности которого приводятся ниже. В частности, в Учебнике обязательно даётся полная парадигма предложения с конкретным сказуемым, чего нет в других учебниках (см. например, учебник Н.А. Бонк [5]). В них предполагается, что обучающийся сам догадается. Мы полагаем, что у обучающегося обязательно должен быть наглядный пример для каждого грамматического явления. Например, для формы глагола is парадигма выглядит следующим образом:

Здесь нужно обратить внимание обучающихся на перевод предложения **She is not his wife**. На русском языке дан одинаковый дословный и литературный перевод, потому что он зависит от контекста и возможны два варианта литературного перевода: «Она не его жена» (то есть она является чужой женой) и «Она не жена ему» (то есть, родственница, знакомая и т. д.).

В предложении **It is a desk** подчёркивается, что английское личное местоимение **It** на литературный русский язык переводится русским **указательным** местоимением **это**. Для тюркоязычных обучающихся проводится параллель с родным языком. Например, в татарском языке есть личное местоимение **ул** и указательное местоимение **бу**, которые полностью соответствуют английским местоимениям **it** и **this** и употребляются в предложениях аналогично. В английском и тюркских языках никогда не бывает смешения этих местоимений, как это происходит в рус-

### Запомните!

	Дословный перевод.	Литературный перевод.
<b>He is a student.</b>	Он есть студент. = Он является студентом.	Он студент.
<b>Is he a student?</b>	Является он студентом?	Он студент?
<b>+ Yes, he is.</b>	Да, он является.	Да.
<b>– No, he is not. =</b>	Нет, он не является.	Нет.
<b>– No, he isn't.</b>		
<b>He is not a student. =</b>	Он не является	Он не студент.
<b>He isn't a student.</b>	студентом.	
<b>She is his wife.</b>	Она является его женой.	Она его жена.
<b>Is she his wife?</b>	Является она его женой?	Она его жена?
<b>+ Yes, she is.</b>	Да, она является.	Да.
<b>– No, she is not. =</b>	Нет, она не является.	Нет.
<b>– No, she isn't.</b>		
<b>She is not his wife. =</b>	Она не является его	Она не является
<b>She isn't his wife.</b>	женой.	его женой.
<b>It is a desk.</b>	Она есть парта.	Это парта.
<b>Is it a desk?</b>	Является она партой?	Это парта?
<b>+ Yes, it is.</b>	Да, она является.	Да.
<b>– No, it is not. =</b>	Нет, она не является.	Нет.
<b>– No, it isn't.</b>		
<b>It is not a desk. =</b>	Она не является партой.	Это не парта.
<b>It isn't a desk.</b>		

ском языке, где **это** является многозначным. После школы все студенты уверены, что *it* надо переводить как *это*, они не видят разницы между местоимениями *it* и *this*. Их так учили в школе, где практически происходило наложение русской грамматики на

английскую и закреплялись неверные сведения. (См. например, [6, с. 12 – 13].

Так же подробно рассматривается разделительный вопрос с формой глагола *is*:

**My sister is at home, isn't she? – Моя сестра дома, не правда ли?**

**The man is at home, isn't he? – Мужчина дома, не так ли?**

**The bag is fine, isn't it? – Сумка хорошая, не правда ли?**

(Если предложение утвердительное, конец предложения – отрицательный общий вопрос.)

**My sister is not at home, is she? – Моей сестры нет дома, так ведь?**

**The man isn't at home, is he? – Мужчина не дома, так ведь?**

**The bag isn't fine, is it? – Сумка не хорошая, так ведь?**

(Если предложение отрицательное, конец предложения – общий вопрос.)

Обращается внимание, что местоимение в конце предложения соответствует подлежащему в начале предложения.

Для оборота *there is / there are* ни в одном учебнике не даётся полной парадигмы для настоящего времени и она вообще

отсутствует для будущего времени. В пособии она выглядит следующим образом:

#### **Оборот there is / there are**

#### ***Запомните!***

Оборот *there is / there are* – это единственное сказуемое в английском языке, которое стоит в начале предложения и используется для привлечения внимания к предмету, о котором идёт речь в предложении. Например, предложение *The pen is on the table.* – «Ручка находится на столе.» является ответом на вопрос «Где находится ручка?» Предложению *There is a pen on the table.* соответствует перевод «Там ручка на столе.» Конструкция предложения на английском языке имеет формулу: «**Имеется** что-то где-то». Вопрос к обстоятельству места обычно не ставится.

1. **There is a pen on the desk.**
2. **Is there a pen on the desk?**
3. **+ Yes, there is.**
4. **– No, there is not. = No, there isn't.**
5. **There is no pen on the desk.**
6. **There is not a pen on the desk.**

1. На парте – ручка.
2. На парте есть ручка?
3. + Да, есть.

1. **There are pens on the desk.**
2. **Are there pens on the desk?**
3. **+ Yes, there are.**
4. **– No, there are not. = No, there aren't.**  
[DFq`rRnt]
5. **There are no pens on the desk.**

1. На парте – ручки.
2. Есть на парте ручки?
3. + Да, есть.

#### *Дословный перевод.*

- Имеется ручка на парте.  
Имеется ручка на парте?  
Да, имеется.  
Нет, не имеется.  
Имеется никакая ручка на парте.  
Не имеется (даже) одной ручки на парте.

#### *Литературный перевод.*

4. – Нет.
5. На парте нет ручки.
6. На парте нет ни одной ручки.

#### *Дословный перевод.*

- Имеются ручки на парте.  
Имеются ручки на парте?  
+ Да, имеются.  
– Нет, не имеются.  
Имеются никакие ручки на парте.

#### *Литературный перевод.*

4. – Нет.
5. На парте нет ручек.

#### ***Отрицательное предложение с числительными.***

**There are three doors in the flat.**  
**There are not three doors in the flat.**

*Литературный перевод.*  
В квартире три двери.  
В квартире **не три** двери.

#### ***Альтернативный вопрос.***

*Литературный перевод.*  
**Are there two or three doors in the flat?** – В квартире две или три двери?

#### ***Разделительный вопрос.***

**There is a pen on the desk, isn't there?**  
**There is no pen on the desk, is there?**  
**There are pens on the desk, aren't there?**  
**There are no pens on the desk, are there?**

Как видно из парадигм оборота *there is / there are* и глагола *to be*, при объяснении используется дословный перевод. Причём на данном этапе студенты ещё не знают неопределённых местоимений *some* и *any*, поэтому в пояснительном материале они не используются. В данном случае внимание сосредоточено на конструкции предложения с оборотом *there is / there are*. Полагая, что обучающийся должен знать значение каждого слова в английском предложении. Это даёт понимание, для чего используется данное слово в предложении. После понимания смысла предложения даётся литературный перевод. Это очень полезно для обратного перевода с русского языка на английский. Для этого обучающийся составляет русское предложение по правилам английского языка, а затем его переводит на английский язык. В школе обучающимся предлагается догадываться о смысле предложения, даже когда они не знают значения и функции всех слов в предложении. Однажды это привело просто к конфузу. В техническом вузе предложение "He turned to her with his back to the hole", было переведено как «Он повернулся к ней своим выходным отверстием».

Так же подробно изучаются парадигмы предложений для первого лица и множественного числа глагола *to be*, глаголов *to have*, *to do* и модальных глаголов и их эквивалентов.

### Специальные вопросы

При обучении специальным вопросам в качестве примера сначала даётся простое предложение, а затем предложения в образцах усложняются. При обучении задаванию специальных вопросов вводится нумерация членов предложения и вопросы нумеруются в соответствии с тем, к какому члену предложения задаётся вопрос. В следующем предложении: *The student's sister is a pupil*. подлежащее *sister* нумеруется цифрой 1, определение при подлежащем *student's* нумеруется цифрой 2, сказуемое *is* – цифрой 3, дополнение *pupil* – цифрой 4. Соответственно, первый вопрос задаётся к подлежащему, второй – к определению при подлежащем, третий – к сказуемому, четвёртый – к дополнению.

#### Образцы:

1. 2 1 3 4

**The student's sister is a pupil.**

1) **Who is a pupil?**

– **The sister is.**

2) **Whose sister is a pupil?**

– **The student's sister is.**

3) Общий вопрос: 4

**Is the student's sister a pupil?**

+ **Yes, she is.**

– **No, she is not.**

Чтобы задать следующие специальные вопросы (не относящиеся к группе подлежащего), нужно вопросительное слово поставить перед общим вопросом.

4) **What is the student's sister?**

– **She is a pupil.**

3. 2 1 3 5 4

**The red apple is on the white plate.**

1) **What is on the plate?**

– **An apple is.**

2) **What apple is on the plate?**

– **A red apple is.**

5 4

3) **Is the red apple on the white plate?**

+ **Yes, it is.**

– **No, it is not.**

4a) **Where is the red apple?**

4b) **What is the red apple on?**

4c) **On what is the red apple?**

– **It is on the plate.**

5a) **What plate is the red apple on?**

5b) **On what plate is the red apple?**

– **It is on the white plate.**

В первом образце объясняется разница между вопросительными словами **Who** и **What**, относящимся к людям. В третьем образце объясняется разница между британским и американским типом вопроса при наличии предлога.

Для оборота *there is / there are* примеры построения вопросительных предложений даются и в единственном, и во множественном числе.

### Специальные вопросы

1 2 3 5 4

1. **There is snow in winter in our town.**

1) **Is there snow in winter in our town?**

+ **Yes, there is.**

– **No, there is not.**

2) **What is there in winter in our town?**

– **There is snow there.**

3) **When is there snow in our town?**

– **It is in winter.**

4) **Where is there snow in winter?**

– **It is in our town.**

5a) **Which town is there snow in winter in?**

5b) **In which town is there snow in winter?**

– **It is in our town.**

1 3 2 5 4

2. **There are little children in the blue car.**

1) **Are there little children in the blue car?**

+ **Yes, there are.**

– **No, there are not.**

2) **Who is there in the blue car?**

– **There are children there.**

3) **What children are there in the car?**

– **There are little children there.**

4) **Where are there the children?**

– **They are in the car.**

5a) **What car are there the children in?**

5b) **In what car are there the children?**

– **They are in the blue car.**

В парадигме оборота *there is / there are* для настоящего времени под номером 4 показан вопрос к обстоятельству места, хотя в предложениях с оборотом *there is / there are* обычно они не задаются. Здесь можно показать, что вопрос *Where is there snow in winter?* представляет собой усилительную конструкцию: «Да где же это бывает снег зимой?» Такое объяснение помогает студентам справиться с вопросительными предложениями. В контрольных работах студенты часто используют нумерацию членов предложения при построении вопросительных предложений.

Такое скрупулёзное объяснение грамматики английского языка способствует пониманию студентами английского языка, развивает их уверенность в себе, что они способны выучить этот язык. В дальнейшем студенты уверенно самостоятельно переводят тексты с английского языка и, неожиданно для себя, успешно общаются с иностранцами.

## Библиографический список

1. Куряева Р.И. *О научном подходе к преподаванию английского языка*. Lambert Academic Publishing, 2012.
2. Куряева Р. И. Оптимальная последовательность преподавания грамматики английского языка. *Ученые записки Казанского университета*. 2015; Том 157. Серия Гуманитарные науки. Книга 5: 270 – 279.
3. Куряева Р.И. *Английский язык. Лексико-грамматическое пособие*. Москва: Юрайт, 2016; Ч. 1. 264 с.; Ч. 2. 256 с.
4. Куряева Р.И. *Английский язык. Видо-временные формы глагола*. Москва: Юрайт, 2016; Ч. 1. 360 с.; Ч. 2. 340 с.
5. Бонк Н.А., Котий Г.А., Лукьянова Н.А. *Учебник английского языка*. Москва: Высшая школа, 1982.
6. Бурова З.И. *Пособие по английскому языку*. Москва: Высшая школа, 1984.

## References

1. Kuryaeva R.I. *O nauchnom podhode k prepodavaniju anglijskogo yazyka*. Lambert Academic Publishing, 2012.
2. Kuryaeva R. I. Optimal'naya posledovatel'nost' prepodavaniya grammatiki anglijskogo yazyka. *Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta*. 2015; Tom 157. Seriya Gumanitarnye nauki. Kniga 5: 270 – 279.
3. Kuryaeva R.I. *Anglijskij yazyk. Leksiko-grammaticheskoe posobie*. Moskva: Yurajt, 2016; Ch. 1. 264 s.; Ch. 2. 256 s.
4. Kuryaeva R.I. *Anglijskij yazyk. Vido-vremennye formy glagola*. Moskva: Yurajt, 2016; Ch. 1. 360 s.; Ch. 2. 340 s.
5. Bonk N.A., Kotij G.A., Luk'yanova N.A. *Uchebnik anglijskogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1982.
6. Burova Z.I. *Posobie po anglijskomu yazyku*. Moskva: Vysshaya shkola, 1984.

Статья поступила в редакцию 09.09.17

УДК 821.161.1.09

**Latypova E.E.**, postgraduate, Philological Faculty, Bashkir State University (Blagoveshchensk, Russia),  
E-mail: leno4.1991@mail.ru

**THE IMAGE OF A DOCTOR AND A MAN IN THE NOVEL BY L. E. ULITSKAYA "KUKOTSKY'S KAZUSZ"**. The article is dedicated to a complex study of creation of an image of a doctor and a man by Pavel Alekseyevich Kukotsky in the novel by L. E. Ulitskaya "Kukotsky's Kazusz". The purpose of this article is to examine by what means the image of the doctor is created in the works of modern literature. The work presents a comparison of the image of a doctor in the story of F. G. Uglov "The heart of a Surgeon" and in the novel by L. Ulitskaya "Kukotsky's Kazusz". The article traces the main stages of the formation of a professional. Considerable attention is paid to the family and environment of Pavel Alekseyevich, what helps to reveal the personality of the character. The author comes to the conclusion that due to the description of everyday life and skillfully chosen details the image of a doctor and a man is created. This problem is not studied properly and requires further research.

**Key words:** modern prose, medical novel, everyday life description, image, self-identity, L. Ulitskaya, poetics, art world.

**Е.Э. Латыпова**, аспирант филологического факультета БашГУ, г. Благовещенск, Республика Башкортостан,  
E-mail: leno4.1991@mail.ru

## ОБРАЗ ВРАЧА И ЧЕЛОВЕКА В РОМАНЕ «КАЗУС КУКОЦКОГО»

Статья посвящена комплексному исследованию создания образа врача и человека Павла Алексеевича Кукоцкого в романе Л.Е. Улицкой «Казус Кукоцкого». Цель статьи – рассмотреть, с помощью каких средств создается образ доктора в произведениях современной литературы. В статье дается сравнение образа доктора в повести Ф.Г. Углова «Сердце хирурга» и в романе Л.Е. Улицкой «Казус Кукоцкого». В работе прослеживаются основные этапы становления профессионала. Значительное внимание уделяется семье и окружению Павла Алексеевича, что помогает раскрыть особенности личности героя. Автор приходит к выводу, что благодаря бытописанию, мастерски подобранным деталям создается образ врача и человека. Данная проблема мало изучена и требует дальнейших исследований.

**Ключевые слова:** современная проза, медицинский роман, бытописание, образ, самоопределение личности, Л. Улицкая, поэтика, художественный мир.

Многие русские писатели обращались в своих произведениях к образу врача. А.П. Чехов, В.В. Вересаев, В.П. Аксенов, М.А. Булгаков на страницах своих произведений писали о докторе. В произведениях писателей разных эпох (А.И. Герцена, М.Ю. Лермонтова, И.С. Тургенева, Б.Л. Пастернака) образ врача претерпевал изменения. Изучению этой темы посвящены работы многих исследователей. К примеру, в работе И.А. Барановой «Трансформация образа врача в русской литературе XIX века» рассматриваются образы докторов, созданные писателями XIX века. Портрет врача своей эпохи, трансформация образа, сопоставление произведений XIX – начала и середины XX, в которых изображается медицинский работник – темы многочисленных исследований. Нас интересует, какую трансформацию претерпел образ врача в современной литературе. Поэтому перед собой мы поставили цель: рассмотреть, с помощью каких средств создается образ доктора в современных произведениях (для анализа мы выбрали литературу конца XX – начала XXI века).

В современной литературе часто героями становятся медицинские работники, причем чаще всего это произведения автобиографические. Врачи Ф.Г. Углов, Н. Амонов, П. Бейлин, С. Иванов, Г. Глязер, В. Берсенев, Т. Соломатина, А. Шляхов и многие другие делают героями своих произведений докторов, делясь своим драгоценным опытом. Как мы можем отметить, больницы, медицинские работники, пациенты становятся героями произведений, поскольку эта тема сейчас очень злободневна.

Ф.Г. Углов в своей автобиографической повести «Сердце хирурга» (1974 г.), описал чувства и мысли хирурга, его душевные

терзания и переживания: «Не все способны понять, как сложен, а иногда и драматичен труд хирурга, прокладывающего новое направление в науке. Сколько обвинений и укоров летят ему если не в лицо, то в спину!» [1, с. 7]. Автор вспоминает свои первые шаги в хирургии, свои детские годы, как он стал врачом: «А я не помню, когда бы не хотел стать хирургом, твердо знал и стремился к одному – буду врачом, и именно хирургом. Так что началось все – от порога отчего дома...» [1, с. 8]. Ф.Г. Углов вводит в канву повествования подробные описания операций, воспоминания из детства, биографию родителей, знакомых, коллег. Автор сам отмечает, что «хотя моя книга о труде хирурга, но хирург – человек со своим характером, взглядами, убеждениями, которые отражаются на его работе, и чтобы понять их, нелишни, по-моему, некоторые жизненные подробности» [1, с. 15]. Этих описаний в повести очень много, благодаря им мы можем представить внутренний мир главного героя.

Роман Л.Е. Улицкой «Казус Кукоцкого» увидел свет в 2001 году. Он охватывает ряд проблем: рождение человека, взаимоотношения внутри семьи, проблему самоопределения человека и т.д.

Появление романа в печати вызвало массу эмоциональных откликов, как положительных, так и отрицательных.

В современном литературоведении роман «Казус Кукоцкого» изучается с разных сторон. Н.А. Егорова в своей диссертации «Проза Л. Улицкой 1980–2000-х годов (проблематика и поэтика)» рассматривает «духовные и художественные аспекты в образе врача» [2, с. 99], прототип образа: «Наделяя своего персонажа

фамилией Кукоцкий, автор делает установку на знание читателем истории медицины, отсылает его к имени известного хирурга С.И. Спасокукоцкого. Писательница сохраняет в судьбе своего героя реальные эпизоды жизни реального человека» [2, с. 106]. Так же она предполагает, в чем заключается «казус» доктора: «проект всей жизни героя – спасти женщин... заканчивается крахом. Деятельность Кукоцкого по спасению всех женщин и детей обернулась губительной слепотой по отношению к женщинам собственной семьи» [2, с. 109]. О. Осьмухина в своей статье «В поисках утраченной толерантности» о романе «Казус Кукоцкого» помимо мысли семейной, выделяет философский аспект: «Сага о Кукоцких, в отличие от «Медеи...», обретает философскую глубину: угол зрения писательницы смещается с семейно-бытовой плоскости в иной ракурс – метафизический. Социальная проблема, разрешением которой озабочен главный герой, непосредственно перерастает в проблему бытийную, чем и объясняется ввод «иного измерения» [3, с. 151]. В учебном пособии для студентов высших учебных заведений «Современная русская литература: 1950-1990-е годы» Н.Л. Лейдерман и М.Н. Липовецкий отметили, что «Л.Улицкой удалось органично совместить традиционную канву романа, с взаимоотношениями поколений, любовными драмами и трагедиями, и оптику, выработанную в рамках женской прозы с ее филологической экспрессией, когда женское тело становится универсальной философской метафорой» [4, с. 530].

Центральную роль в романе занимает образ врача – Павла Алексеевича Кукоцкого.

Образ Павла Алексеевича очень цельный, монументальный. Здесь изображение героя перекликается с изображением врача-хирурга, созданного Ф.Г. Угловым – с раннего детства, поэтапно, рассматривая каждый период жизни героя.

В начале произведения предстает герой, интересующийся окружающим, а в частности анатомией, мальчик: «С детства Павел Алексеевич испытывал тайный интерес ко всему живому... Как маленькие девочки без усталости передевают кукол, так и Павел часами собирал и разбирал картонные модели человека и его отдельных органов» [5, с. 10]. Необычное занятие для маленького мальчика, но оно занимало его полностью. Возможно, будущее мальчика предопределила его богатая родословная: «С конца семнадцатого века все предки Павла Алексеевича Кукоцкого по мужской линии были медики... Фамилия Кукоцких встречается то в наградных листах, то в списках школ, заведенных в России с Указов 1714 года» [5, с. 9]. Таким образом, мальчик с самого детства не просто интересовался анатомией и физиологией, но и видел собственными глазами, что представляет из себя профессия медика.

Павел Алексеевич ожидаемо поступает на медицинский факультет Московского университета: «Учился Павел с той же страстью, с какой игрок играет, пьяница пьет. Его одержимость в занятиях создала ему репутацию чудака» [5, с. 13]. Он занимается и наукой, и практикой. У него открывается необычный дар, который поможет молодому врачу в дальнейшем: «С этого дня открылся у Павла Алексеевича этот странный, но полезный дар. Он называл его про себя «внутривидением». [5, с. 15]. Столь необычный дар помогает и без того талантливому врачу лечить пациентов, видеть их болезни.

Павел Алексеевич – талантливый гинеколог, хороший диагност, его внутреннее зрение помогало ему в работе. Со своей женой Еленой он знакомится, когда она попадает к нему на операционный стол. Сразу чувствует в ней родного человека, ему кажется, что от неё идет тепло: «Он видел – и никто бы не мог понять этого, никому не смог бы он объяснить этого странного ощущения – совершенно родное тело» [5, с. 18]. Она младше него, у неё есть дочь Таня, рожать Елена больше не сможет – это все не останавливает Павла Алексеевича, он любит всей душой и Елену, и Танечку, воспитывает её как родную. Приемная дочь Таня повторяет судьбу матери – рождает ребенка от мужа, однако потом встречает любимого человека, Сережу, и проводит с ним счастливые дни своей жизни. Однако, в отличие от жены, дочь врач спасти не успевает – Таня умирает в больнице от инфекции: «Вытащил бы он свою девочку, если бы приехал с дачи не во вторник, а в прошлую пятницу...» [5, с. 483].

Л. Улицкая, также как и Ф.Г. Углов, не дает в произведении подробного описания внешности своего героя. Она досконально описывает всех, кто окружает врача, однако подробных описаний самого Павла Алексеевича мы не встречаем. Одни небольшие детали: «он был одинок, по нищенским понятиям того времени богат, в своей области знаменит, может, не красавец, но муже-

ствен и вполне привлекателен» [5, с. 17], «и это матерное слово, сорвавшееся с его крупных губ, было крепким и полновесным, как и все в нем... на бычьей шее темнели вздутые жилы» [5, с. 68]. Гораздо больше места занимает описание операций, внутреннего зрения врача, его размышления о вечном. Для автора портретная характеристика героя не является значимой, гораздо важнее, что собой представляет человек. Отсюда и разветвленная система образов в произведении. Все, кто окружает Павла Алексеевича, играют роль в становлении врача, в его познании окружающего мира и себя.

Павел Алексеевич принципиален во всем, что касается его работы, его профессии. Так, он добивается легализации абортов, поскольку «большое количество женщин репродуктивного возраста погибало от криминальных абортов» [5, с. 34]. Для него получить разрешение на это значило спасти жизнь и судьбу множеству женщин, потому что если женщина не умирала, ей все равно грозил лагерь. Павел Алексеевич отстаивает свой проект, ведь он понимает, каковы последствия запрещения: «Теперь терям тысячи женщин... по далекой неполной статистике – двадцать тысяч в год» [5, с. 40-41]. Из-за этой идеи он ссорится с любимой женой – она не разделяет его идеи: «Нет, нет, никогда с этим не могу согласиться. Разрешенное детоубийство. Это преступление хуже убийства взрослого человека. Беззащитное, маленькое... Как же можно такое узаконивать?» [5, с. 81]. Кукоцкий сам не понимает, как он говорит фразу, которая разрушит отношения с женой. Он не осознает, что сделал больно любимой женщине, для него главным было отстоять свою правоту. Сам Кукоцкий разрушает свою семью – у него происходит «казус»: будучи чувствителен со своими пациентами, в отношениях со своими женщинами он глух и слеп. Так, он не может «видеть» своим взглядом, что происходит в организме Тани, не успевает спасти её от смерти. Как объясняет сама писательница: «Казус – это случай. Я рассказала о случае Кукоцкого – о человеке и его судьбе. Этот казус кажется мне казузом каждого из нас. Любимый человек – это конкретный случай в руке Господа Бога, в мировом компоте, в котором мы все плаваем...» [6, с. 1].

Кроме реального хронотопа в произведении присутствует ирреальное пространство – в голове Елены. После ссоры она начинает видеть «сны» – уходит в иную реальность. Возможно, на это подтолкнуло то, что святой в ее глазах Павел Алексеевич ратует за разрешение абортов, а в ее глазах – это смертный грех.

Вторая глава отличается от других, однако органично вляется в канву повествования. Елена разочарована в муже. Они далеки друг от друга. Сама Л. Улицкая в интервью Т. Мартюшевой объясняет свою идею так: «Без второй части моего романа просто не существует. Реальная жизнь героев меня, конечно, интересовала, но еще больше – ее второй (или третий, какой угодно!) план... Дело в том, что жизнь каждого человека, как я себе представляю, существует на пересечении реальности «реальной» и реальности иной, которую мы прозреваем, предчувствуем, осознаем минутами – во сне, в каких-то проблесках интуиции» [6, с. 1]. В этом сне происходят метаморфозы в осознании себя Еленой. Она точно заново проживает свое рождение, становление, любовь, понимание родного человека, на которого была обижена, в котором была разочарована.

В этой главе в полном объеме присутствуют намеки, детали: отсылка к Спасскукоцкому («мытьё рук по Спасскукоцкому» [5, с. 274]), понимание Павлом Алексеевичем своей слепоты («Те, кто сидят ниже, видят больше?» [5, с. 251]), озеро, в котором плавают нерожденные по разным причинам дети («Озеро было полно, просто кипело от шаров – прозрачных, голубоватых» [5, с. 239]). Эти, и многие другие моменты, заставляют читателя задуматься о вечном. Для понимания мужа автор вводит в повествование еще одного персонажа – Василису. Интересно деталь – глаз в середине лба, которым она видит истинную сущность Павла Алексеевича: «В образе и подобию ты» [5, с. 305]. В целом, во второй главе очень много библейских мотивов: Иудей, еврей, Библия, «мировой компот», в котором плавают души, перевоплощение душ, предположение, что смерти не существует, что это просто окончание земной жизни и переход в другое существование.

В конце главы (или пути) писатель приводит своих героев к осознанию своего положения в мире: «Оказалось, что между нами есть Третий» [5, с. 308]. Что главное в мире – любовь. Это и утверждает еще один персонаж, появившийся на страницах произведения – Лев Николаевич Толстой: «Любовь осуществляется на клеточном уровне» [5, с. 301]. Благодаря этой главе мы

задумываемся о том, что такое жизнь и смерть, любовь, «намерения».

Таким образом, Людмила Улицкая изображает на страницах своего романа героя в обычных жизненных реалиях. Бытописание, столь присущее Людмиле Евгеньевне, разворачивается в произведении в полном объеме. Мастерски подобранные детали помогают создать образ врача. Стоит отметить, что в романе

очень много натуралистических описаний операций, процессов, которые происходят в организме женщины. Для Павла Алексеевича женщина – это вселенная, а жизнь – это космос, представляющий интерес для ученых, философов. И ребенок появляется точно из черной дыры – столь поэтично и одновременно отталкивающее показывает писатель появление живого существа в этом мире.

#### Библиографический список

1. Углов Ф.Г. *Сердце хирурга*. Available at: [http://loveread.me/read\\_book.php?id=44465](http://loveread.me/read_book.php?id=44465)
2. Егорова Н.А. *Проза Л. Улицкой 1980-2000-х годов (проблематика и поэтика)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Волгоград, 2007.
3. Осьмухина О. В поисках утраченной толерантности. *Вопросы литературы*. Available at: [http://rlls.hlju.edu.cn/eyu\\_ru/content\\_view.asp?id=886](http://rlls.hlju.edu.cn/eyu_ru/content_view.asp?id=886)
4. Лейдерман Н.Л., Липовецкий М.Н. *Современная русская литература: 1950 1990-е годы: в 2-х т.* Москва: Издательский центр «Академия», 2003.
5. Улицкая Л.Е. *Казус Кукоцкого*. Москва: АСТ, 2017.
6. Мартушева Т. «Мировой компот», или Казус Кукоцкого. *Интернет-журнал Эрфольг-АСТ*. Available at: <http://www.erfolg.ru/culture/ulizkaya.htm>

#### References

1. Uglov F.G. *Serdce hirurga*. Available at: [http://loveread.me/read\\_book.php?id=44465](http://loveread.me/read_book.php?id=44465)
2. Egorova N.A. *Proza L. Ulickoj 1980-2000-h godov (problematika i po'etika)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Volgograd, 2007.
3. Os'muhina O. V poiskah utrachennoj tolerantnosti. *Voprosy literatury*. Available at: [http://rlls.hlju.edu.cn/eyu\\_ru/content\\_view.asp?id=886](http://rlls.hlju.edu.cn/eyu_ru/content_view.asp?id=886)
4. Lejderman N.L., Lipoveckij M.N. *Sovremennaya russkaya literatura: 1950 1990-e gody: v 2-h t.* Moskva: Izdatel'skij centr «Akademija», 2003.
5. Ulickaya L.E. *Kazus Kukockogo*. Moskva: AST, 2017.
6. Martusheva T. «Mirovoj kompot», ili Kazus Kukockogo. *Internet-zhurnal 'Erfolg'-AST*. Available at: <http://www.erfolg.ru/culture/ulizkaya.htm>

Статья поступила в редакцию 21.08.17

УДК 82

**Lopatina G.G.**, postgraduate, Department of German Linguistics, Philological Faculty, Moscow State University  
n.a. M. V. Lomonosov (Moscow, Russia), E-mail: [zwerik120@yahoo.com](mailto:zwerik120@yahoo.com)

**THE STYLISTIC ROLE OF PARCELLED CONSTRUCTIONS IN THE POEM IN THE PROSE OF R.M. RILKE "A SONG OF LOVE AND DEATH OF CORNET CHRISTOPHE RILKE"**. The main purpose of the article is to reveal the role of parcelled constructions in the poem in the prose of R.M. Rilke "A Song of Love and Death of Cornet Christophe Rilke". Their role for the author's style is expressed in the orientation to spoken language and the imitation of the flow of consciousness, on the other hand, attention to the sound image of the work. The author concludes that Rilke uses the parceling as a technique of spoken and expressive syntax. Most often the author uses parceling constructions with the denominative sentences. This stylistic device the most precisely conveys the quick change of images, the beauty and tension of the situation. The numerous parcelates in the form of interrogative sentences, broken into individual components, add the resemblance with the hurried exchange of remarks, or stream of consciousness. The researcher shows examples that R. M. Rilke uses a variety of parceling constructions for the rhythmization of the text, making a conversational tone of the poem and expression of implicit evaluation of the situation.

**Key words:** R. M. Rilke, prose, expressive syntax, parcellation.

**Г.Г. Лопатина**, аспирантка, каф. немецкого языкознания филологического факультета, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: [zwerik120@yahoo.com](mailto:zwerik120@yahoo.com)

## СТИЛИСТИЧЕСКАЯ РОЛЬ ПАРЦЕЛЛИРОВАННЫХ КОНСТРУКЦИЙ В ПОЭМЕ В ПРОЗЕ Р.М. РИЛЬКЕ «ПЕСНЬ О ЛЮБВИ И СМЕРТИ КОРНЕТА КРИСТОФА РИЛЬКЕ»

Основная цель настоящей статьи – выявление роли парцеллированных конструкций в поэме в прозе Р.М. Рильке «Песнь о любви и смерти корнета Кристофа Рильке». Исследуется их роль для авторского стиля Р.М. Рильке, который, с одной стороны, выражается в ориентации на разговорную речь и имитацию потока сознания, с другой стороны, на внимание к звуковому облику произведения. Автор делает вывод о том, что Рильке использовал в поэме в прозе парцелляцию как прием разговорного и экспрессивного синтаксиса. Особенно часто в произведении встречаются парцеллаты с назывными предложениями. Это передает быструю смену образов, живописность и напряженность обстановки. Многочисленные парцеллаты в виде вопросительных предложений, разбитых на отдельные составляющие добавляют сходство с торопливым обменом репликами, или потоком сознания. На конкретных примерах в статье показано как Р.М. Рильке использовал разнообразные парцеллированные конструкции для ритмизации текста, привнесения разговорного оттенка и выражения имплицитной оценки происходящего.

**Ключевые слова:** Р.М. Рильке, проза, выразительный синтаксис, парцелляция.

Настоящая статья посвящена авторскому стилю Р.М. Рильке (1875 – 1926), одного из самых читаемых писателей как в Германии, так и за её пределами.

Произведение Р.М. Рильке, рассматриваемое в статье, поэма в прозе «Песнь о любви и смерти корнета Кристофа Рильке» (написанная в 1899, опубликованная в 1906). На примере этого произведения мы можем наблюдать, как выбор определенного жанра влечет за собой выбор особых стилистических приемов, отступление от языковых норм и употребление особых синтаксических конструкций.

Как известно, поэма – это жанр, вобравший в себя элементы эпоса и лирики. Обычно такие произведения имеют стихотворную форму. Однако существует и особый жанр – поэма в прозе. Ее существенные признаки – лирические отступления, эпичность действия и язык повествования приближенный к лирике, имеющий мелодию и ритм, созданные при помощи особых синтаксических стилистических приемов. Эти синтаксические стилистические приемы и будут рассмотрены в данной статье.

Как считал известный американский исследователь Ричарда Оман, синтаксис определяет стиль. [1, с. 82]. Трудно пере-

ценить значение синтаксиса для любого типа высказывания. Синтаксис имеет очень большие экспрессивные возможности, так как именно он напрямую связан с мыслью и имеет большой арсенал выразительных средств.

Для придания произведению особой эмоциональности Рильке использовал приемы экспрессивного и разговорного синтаксиса, характерные для его индивидуального авторского стиля. При создании речи персонажей и описании их участия в ситуации, автор максимально приближает их синтаксис к разговорному: встречаются повторы, прагматические вставки, широко используются эллиптические и парцеллированные конструкции. С другой стороны, для Рильке характерно пристальное внимание к художественной форме произведений, их тщательное упорядочение и выстраивание предложений, внимание к звуковому облику текста. Рильке использует такие фигуры речи, как анафора, эпитопа и прочие.

В поэме в прозе «Песнь о любви и смерти корнета Кристофа Рильке» среди множества стилистических синтаксических приемов автор широко использовал парцелляцию. Это придает поэме в прозе особый ритм, образность и дает возможность передать ощущение калейдоскопа быстро сменяющихся друг друга событий.

Парцелляция является языковой универсалией. В таком качестве она рассматривается на материале многих европейских языков: английского, французского, испанского, итальянского и т. д. Существует ряд работ, рассматривающих особенности коммуникативного членения предложения в немецком языке. Однако до сих пор в германистике не сложилось единого подхода к определению этого явления, похожие случаи могут различно интерпретироваться в разных работах, в один и тот же термин вкладываться несколько значений. Упорядочить термины стремится Э.Г. Ризель, различая в своей работе «Der Still der deutschen Alltagsrede» Ausklammerung, Absonderung, Isolierung. Собственно парцелляцию исследователь обозначает как Isolierung и рассматривает как продолжение предложения посредством простого присоединения слова или опущенного члена предложения, в форме короткого предложения или нескольких коротких предложений.

Стилистический энциклопедический словарь русского языка определяет парцелляцию как «стилистический прием..., состоящий в таком расчленении единой синтаксической фигуры предложения, при котором она воплощается не в одной, а в нескольких интонационно-смысловых единицах, или фразах» [2, с. 289]. Как уже было отмечено, подобное членение единой фразы на несколько семантических и структурно связанных частей характерно для устной речи.

Дать универсальное определение парцелляции тем сложнее, что в потоке речи она может накладываться на другие разговорные конструкции. Так О.А. Кострова выделяет уточняющие и интенсифицирующие парцеллированные конструкции. «Первые присоединяются к предшествующему высказыванию с целью расширения, дополнения, пояснения его рематической части, ... экспрессивный эффект основан на выделении какой-либо детали, события, факта» [3, с. 60]. Вторые (интенсифицирующие) «передают разнообразные эмоции: гнев, возмущение, радость, оценку». [3, с. 60] На письме парцеллаты обычно разграничиваются знаками конца предложения, реже точкой с запятой, тире, скобками и пр. Экспрессивность усиливает и разделение парцеллат абзацем.

В поэме в прозе «Песнь о любви и смерти корнета Кристофа Рильке» часто встречается парцелляция в комплексе с назывными предложениями (перевод здесь и далее И.И. Горюхиной):

“Jetzt erkennt auch der von Langenau: Fern ragt etwas in den Glanz hinein, etwas Schlankes, Dunkles. Eine einsame Säule, halbverfallen.” («Теперь и фон Лангенау видит: далеко в сиянии заката возвышается что-то стройное, темное. Одинокая полуразрушенная статуя.»).

“Wachtfeuer. Man sitzt rundumher und wartet.” («Сторожевой костер. Все сидят и ждут.»)

“Hornruf. Er reitet zum Heer, der Junker.” («Звук горна. Он скачет к войску юнкер.»)

“Rast! Gast sein einmal.” («Ночлег! Хотя раз быть гостем.»)

“Einmal, am Morgen, ist ein Reiter da, und dann ein zweiter, vier, zehn. Ganz in Eisen, groß. Dann tausend dahinter. Das Heer. Man muß sich trennen. Dann tausend dahinter. Das Heer.” («Однажды утром появился всадник, за ним второй, четыре, десять, тысяча. В доспехах с ног до головы, рослые: войско.»)

“Und mit verschlagenem Atem stammeln Hörner im Hof: Sammeln, sammeln! Und bebende Trommeln.” («И бормочут, задыхаясь, звуки горнов. Сбор, Сбор! И тревожный бой барабанов.»)

В потоке речи средствами выделения парцеллатов становятся дополнительная паузация, специфическое интонирование, изменение темпа речи, наличие дополнительного логического ударения. Все это способствует расчлененности событий во времени, создавая прерывистый ритм, характерный для эмоциональной устной речи. Ср.:

“Jemand erzählt von seiner Mutter. Ein Deutscher offenbar.” («Кто-то рассказывает о своей матушке. Немец, наверное.»)

“Zu Lust? Zu Leide? Alle lauschen.” («С радостью? С горечью? Все прислушиваются.»)

“War ein Fenster offen? Ist der Sturm im Haus? Wer schlägt die Türen zu? Wer geht durch die Zimmer? Laß. Wer es auch sei.” («Было открыто окно? Буря ворвалась в дом? Хлопает кто-то дверями? Ходит по комнатам? Оставь. Не все ли равно.»)

“Ist das der Morgen? Welche Sonne geht auf? Wie groß ist die Sonne. Sind das Vögel? («Что это – утро? И восходит солнце? Какое огромное солнце. Что это – птицы?»)

В последних двух примерах голос автора неотличим от голоса персонажа. Этот стилистический прием не только способствует восприятию читателем трагичности момента, но и тонко передает сумятицу в голове бедного корнета.

Однако функции парцелляции не сводятся лишь к созданию маркировано-разговорных конструкций и соответственно механическому воспроизведению одной из черт спонтанной речи.

Существует несколько способов классификации видов парцеллатов. Они классифицируются по их функции в предложении, по той семантике, которая актуализируется вследствие их вынесения, по их позиции по отношению к базовой части. Ядром базовой части парцеллированной структуры является глагол, поэтому за её рамки легче, а значит, и чаще выносятся те члены предложения, которые обнаруживают меньшую связь со сказуемым. Так, обстоятельства места, выраженные детерминантами, чаще подвергаются парцелляции, чем обстоятельства, преопределенные семантикой глагола, а дополнение, стоящее в предложно-падежной форме, отклоняется легче, чем прямое дополнение. В общем же можно встретить случаи парцелляции всех второстепенных членов предложения, различных оборотов (сравнительных, инфинитивных), а также большинства придаточных предложений. Что касается семантики парцеллатов, то, так как их задача состоит в расширении высказывания, они способны выражать такие семантические категории, как темпоральность и локальность, модальность и референция, качество и количество.

Примерами использования парцелляции для расширения высказывания в «Песне о любви и смерти корнета Кристофа Рильке» являются следующие высказывания:

“Einmal, am Morgen, ist ein Reiter da, und dann ein zweiter, vier, zehn. Ganz in Eisen, groß.” («Однажды утром появился всадник, за ним второй, четыре, десять, тысяча. В доспехах с ног до головы, рослые: войско.») – определения, одно – несогласованное, выраженное существительным в косвенном падеже, другое – согласованное, выраженное прилагательным.

“Sie zögern. Und ist Hast und Hufschlag um sie.” («И медлят. А вокруг сумятица, топот.») – обстоятельство места.

“Endlich vor Spork. Neben seinem Schimmel ragt der Graf.” («Наконец он предстал перед Спорком. Рядом с белым скакуном высится граф.») – обстоятельство времени.

Как было сказано выше, Рильке использовал в поэме в прозе парцелляцию как прием разговорного и экспрессивного синтаксиса. Особенно часто в произведении встречаются парцеллаты с назывными предложениями. Это передает быструю смену образов, живописность и напряженность обстановки. Многочисленные парцеллаты в виде вопросительных предложений, разбитых на отдельные составляющие добавляют сходство с торопливым обменом репликами, или потоком сознания. Парцеллаты, служащие для расширения высказывания, не так многочисленны, они наоборот несколько замедляют повествование, подчеркивая важность момента.

Таким образом, Р.М. Рильке использовал разнообразные парцеллированные конструкции для ритмизации текста, привнесения разговорного оттенка и выражения имплицитной оценки происходящего.

## Библиографический список

1. Ohmann R. Prolegomena to the Analysis of Prose Style. *Style in Prose Fiction*. N. Y., 1959.
2. *Стилистический энциклопедический словарь русского языка*. Москва, 2002.
3. Кострова О.А. *Экспрессивный синтаксис современного немецкого языка*: учебное пособие. Москва, 2004.

## References

1. Ohmann R. Prolegomena to the Analysis of Prose Style. *Style in Prose Fiction*. N. Y., 1959.
2. *Stilisticheskij enciklopedicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 2002.
3. Kostrova O.A. *Ekspressivnyj sintaksis sovremennogo nemeckogo yazyka*: uchebnoe posobie. Moskva, 2004.

Статья поступила в редакцию 11.09.17

УДК821

**Mostafavi Gero H.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Mashhad State university n.a. Ferdowsi (Mashhad, Iran),  
E-mail: mostafavigero@um.ac.ir hmostafavigero@mail.ru

**THE ROLE OF THE TURKIC LANGUAGE AS A LANGUAGE-MEDIATOR IN LINGUISTIC-COMMUNICATION CULTURE BETWEEN RUSSIA AND IRAN.** The article studies the role of the Turkic language in the linguocommunicative culture between Iran and Russia. This article touches on the function of the Turkic language as a mediating language – the intermediary between the Persian and Russian languages. The work also defines the role of this language in the development of mutual relations between the two countries. In addition, the author has studied the influencing factors in the transfer of borrowed words into these languages. In the end, the classification of incoming words from Russian into Persian and from Persian into Russian is given.

**Key words:** Turkic language, cultural and language contact, Iran, Russia, borrowed words.

**Мостафави Геро Х.**, канд. филол. наук, ст. преп. Мешхедского университета им. Фирдоуси, г. Мешхед, Иран,  
E-mail: mostafavigero@um.ac.ir (hmostafavigero@mail.ru)

## РОЛЬ ТЮРКСКОГО ЯЗЫКА В КАЧЕСТВЕ ЯЗЫКА-ПОСРЕДНИКА В ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЕ МЕЖДУ РОССИЕЙ И ИРАНОМ

Данная статья посвящена роли тюркского языка в лингвокоммуникативной культуре между Ираном и Россией. В статье затронута функция тюркского языка в качестве языка-посредника между персидским и русским языками. В этой также работе указывается на роль указанного языка в развитии взаимоотношений двух стран. Кроме вышеуказанных в настоящей работе изучены факторы, влияющие на передачу заимствованных слов в эти языки. Приведены классификации слов, вошедших из русского языка в персидский и из персидского в русский.

**Ключевые слова:** тюркский язык, культурно-языковой контакт, Иран, Россия, заимствованные слова.

Тюркский язык с древних времен являлся средством общения у народов Кавказа (огузы, хазары, печенеги, кыпчаки, Золотая Орда, Крымское ханство). Для показа влияния тюркского языка на русский язык хронологически можно выделить несколько слоёв тюркских заимствований:

1. Унаследованные тюркизмы из праславянского языка.
2. Древнерусские заимствования домонгольского периода.
3. Древнерусские заимствования из тюркских языков периода Золотой Орды.
4. Заимствования XVI–XVII веков.
5. Заимствования XVIII–XX веков.

Во время Советского Союза значительно выросло число тюркских заимствованных слов в русскоязычных текстах. Можно сказать, что много слов вошли в русский литературный язык в период вхождения территории Закавказья в состав России [1, с. 20].

В толковых словарях русского языка ученые обнаруживают около 500 словарных статей тюркизмов, то есть менее 0,2 процента от 250 – 300 тысяч единиц словарного запаса русского языка. Словарь тюркизмов в русском языке Е.Н. Шиповой содержит около 2000 слов тюркского происхождения [2, с. 81].

В толковых словарях персидского языка также обнаружено около 2000 словарных статей тюркизмов. Это говорит о том, что влияние тюркского языка с точки зрения заимствованных слов почти одинаково. Тюркский язык повлиял на персидский язык в течение долгих лет и является средством общения в нескольких провинциях Ирана. По неофициальным данным около 25 млн. человек говорит на тюркском языке в Иране.

Россия и Иран с древних времен вступали в культурные, торговые, военные и политическими связи друг с другом, что не могли не привести к языковым заимствованиям. В зависимости от того, из какого языка пришли те или иные слова, могут быть выделены два типа заимствований: 1. Заимствования родственные (из славянской семьи языков) и 2. Заимствования иноязычные [3; с. 14]. Заимствования становятся результатом контактов, взаимоотношений народов. Одной из причин заимствования лексики чужого языка является отсутствие соответ-

ствующего понятия в когнитивной базе языка-рецептора [4, с. 36].

Другие причины: необходимость выразить при помощи заимствованного слова многоязычные русские понятия, пополнить выразительные средства языка и т. д.

Заимствование слов – естественный и необходимый процесс языкового развития. Лексическое заимствование обогащает язык и обычно несколько не вредит его самобытности, так как при этом сохраняется основной «свой» словарь, а кроме того, неизменным остается присущий языку грамматический строй, не нарушаются внутренние законы языкового развития [5, с. 101].

По характеру и объёму заимствований в русском языке можно отследить пути исторического развития языка, то есть пути международных и путешествий, связей и научного развития, и, как следствие, скрещение русской лексики и фразеологии с другими языками. Наблюдение за переходом слов и фраз из какого-либо иностранного языка в русский язык помогает понять историю русского языка, как литературного, так и диалектов [6, с. 6].

В процессе заимствования, языки – посредники играют важную роль в лингвистической коммуникации. Одним из этих языков – посредников между русским и персидским языками является тюркский язык. В 13 – 15 вв. влияет весьма значительная группа заимствований тюркского происхождения [7, с. 110].

Иран и Россия имеют общую границу друг с другом и с тюркоязычными странами, и это является одним из влияющих факторов на процесс заимствования слов. Обе страны вместе с тюркоязычными странами возобновили караванную торговлю. «Шелковый путь» является одним из путей торговли между двумя странами. Современные тюркоязычные народы проживают в разных странах. Они проживают на территориях самых разных государств – от Средней Азии, Северного Кавказа, Закавказья и далее на восток – вплоть до дальнего Востока России. Такие страны, как Туркменистан, Казахстан, Узбекистан, Киргизия, Азербайджан, Бошкортостан (башкиры, татары, чуваш) и Кабардино-Балкарская Республика, Карачаево-Черкесская Республика, Республика Дагестан, Республика Татарстан, Молдавия и т.д.

не только имели добрососедские отношения, но и были присоединены к территории Ирана и России в разные времена.

Древнейшим словом, вошедшим в персидский язык с русского, является слово **сумма**. Это слово в персидском языке звучит как **сумм** – «монета, денежная единица в России». Это слово первый раз упоминается посланником шаха Аббаса в России, Пиргули Бейгом, в своем письме за 1590 г. [8, с. 142 – 143]. Ранее были заимствованы этого слова **князь** и **капитан**. Слово князь звучит в персидском как **кнас**, зафиксировано в книге «Аалам Арае Аббаси, в X веке [9, с. 940]. Слово капитан трижды встречается в той же книге. Интересно, что эти слова вошли в разговорную речь через тюркский язык.

Древнейшим словом, вошедшим в русский язык с персидского, является слово **шахмат**. Это слово вошел в русский язык в XIII в. и звучит как **шахматы** – «Игра на доске в 64 клетки между белыми и черными фигурами и пешками». Вторым заимствованным словом из персидского языка в русском является слово **данг**. Это слово вошел в русский язык в XIV в. в виде **тенка** и в настоящее время звучит как **деньги** – «Металлические и бумажные знаки, являющиеся мерой стоимости при купле-продаже» [10, с. 499].

Несколько слов, таких, как **булат**, **дербент**, **дервиш**, **кафтан**, **мускус**, **намаз** зафиксировано в книге «Хождения за три моря» Афанасия Никитина в XV в. [11, с. 10, 15, 184].

Во времена Ивана Грозного ускорился темп развития торговли. По его приказу были направлены крупные русские коммерческие экспедиции в Персию ко двору шаха Тахмасба, султана Мухаммеда Ходабанде и шаха Аббаса. Торговые отношения на современный лад начали формироваться в этот период [12, с. 4]. Поэтому много слов, особенно слов, связанных с торговлей, таких, как **бадья**, **базар**, **изумруд**, **лал**, **лимон**, **миткаль**, **мошкатель**, **бирюза** и т.д., вошли через тюркский язык в русский во времена Ивана Грозного.

Первая литография привезена в Иран из России через Азербайджан [13, с. 2]. Много слов, связанных с книгопечатанием с русского языка, вошло в персидский через тюркский язык.

В настоящее время с развитием взаимоотношения в разных отраслях особенно в культурной, экономической и политической отношениях ускорился темп заимствованных слов с русского языка в персидский.

Около 90 слов вошли в русский язык из персидского через тюркский язык. Эти вошедшие слова можно распределить по нескольким тематическим группам:

1. Лексика, выражающая название продуктов питания, напитков и растений: **алыча**, **арбуз**, **бадиджан** (**бадаржан**, **баклажан**, **бадражан**, **бадиджан**), **буза**, **дурман**, **инжир** (**инджир**), **калуфер** (**канупер**, **кануфер**), **кишмиш**, **кунжут**, **курма**, **плов** (**пилав**), **хурма**, **шала**, **шептала**, **чинар** (**чинара**).
2. Лексика, выражающая название ткани и одежды: **алтабас**, **кафтан** (**кавтань**, **кафтань**), **миткаль**, **парча**, **сарафан**, **сафьян**, **тюбан**, **хаз**, **чадра**, **чоха** (**чуха**, **чуга**), **шаровары** (**шальвары**).
3. Политическая и военная лексики: **диван**, **сердар** (**сардар**), **сераскур** (**сераскер**), **хедив**, **шах**, **шахиншах**, **бадана**.
4. Лексики, связанные с торговлей: **абас** (**абаз**), **алмаз**, **амбар** (**имбар**, **арбан**, **онбар**), **бадья**, **базар**, **бирюза** (**берюза**), **булат**, **деньги**, **изумруд**, **изьян** (**изьян**), **кальян**, **кисет**, **лал**, **наргил**, **нефть**, **палас**, **палас**, **сарай**, **сурьма**, **таз**, **томан** (**туман**), **фарфор**, **чайхана**, **чембур**, **чемодан**, **шандал** (**шандан**, **сандап**), **киоск**, **бакча** (**бакша**, **бахча**), **мишень**, **чертог** (**чердак**), **аршин**, **стан**.

#### Библиографический список

1. Асланов Г.Н. Функционирование азербайджанских элементов в русском языке. *Научные труды Азербайджанского педагогического института русского языка и литературы*. 1979; 1: 20.
2. Орешкина М.В. *Тюркские слова в современном русском языке*. Москва, 1994: 81, 83, 89, 122 – 139.
3. Валгина Н.С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И. *Современный русский язык: учебник*. 6-е изд. Москва, 2001.
4. Брейтер М.А. *Англицизмы в русском языке: история и перспективы: пособие для иностранных студентов-русистов*. Владивосток, Диалог МГУ, 1997.
5. *Энциклопедический словарь юного филолога*. Составитель М.В. Панов. Москва: Педагогика, 1984.
6. Ахманова О.С. *Очерки по общей и русской лексикологии*. Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1957.
7. *Литературный энциклопедический словарь*. Под общей редакцией В.М. Кожевникова, П.А. Николаева. Москва: Советская энциклопедия, 1987.
8. Jamalzade M.A. *Tarikh ravabet Rus va Iran*. Tehran. Kave, 1372.
9. Monshi E. *Tarikh alam araye Abbasi. Be kooshesh Afshar*. Tehran: Amirkabir, 1335.
10. Фасмер М. *Этимологический словарь русского языка*: В 4 т. Санкт-Петербург, 1996.
11. Никитин А. *Хождение за три моря*. Под редакцией Б. Грекова и В. Адрианова – Перетц, М., 1948.

5. Лексика, выражающая религиозные понятия, мифологические существа, обычаи, животные: **намаз**, **ишан**, **мусульманин**, **гурия**, **гяур** (**гурии**), **див**, **пери**, **абдал**, **дервиш**, **бабр**, **барс**.

6. Лексика, выражающая географические названия, названия народа и профессии: **Дербент** (**море Дербеньское** = **Каспийское море**), **аварец**, **мираб**, **мирза**, **дехканин**.

7. Лексика, выражающая названия музыкальных инструментов и названия спортивных игр: **саз**, **зурна**, **тамбур** (**танбур**), **дутар**, **шахматы**, **ферзь**.

8. Прочие лексик: **калека**, **бакшиш** (**бахчиш**), **богара**, **гармисиль**.

Около 20 слов вошли в персидский язык с русского через тюркский язык:

1. Лексика, выражающая название продуктов питания, напитков и растений: **чай**, **колбаса** (**в перс. языке звучит kalbas**).

2. Политическая и военная лексики: **арба** (**в перс. языке звучит ar-gabe**), **шашка** (**в перс. языке звучит shushka**), **казак** (**в перс. языке звучит ghazzagh**), **товарищ**, **кулак**.

3. Лексики, связанные с торговлей: **утюг** (**в персидском языке звучит utu**), **копейка** (**в перс. языке звучит korek**), **мазут**, **монета** (**в перс. языке звучит manat**), **тормоз**.

4. Лексика, выражающая географические названия: **Тайга**, **Байкал**.

5. Лексика, выражающая названия музыкальных инструментов: **барабан** (**в перс. языке звучит balaban**).

6. Лексика, выражающая животные: **баклан** (**в перс. языке звучит bakhlan, baklan**).

Несколько исследователей выявили более 200 слов, вошедших из персидского в русский. По моему мнению, много из упомянутых ими слов не имеют персидского корня. С уверенностью можно сказать, что около 160 слов вошли в русский из персидского языка, из числа которых более половины вошли посредством тюркского языка в качестве языка-посредника. Но число вошедших слов из русского языка в персидский – около 190, из числа которых менее 1/4 вошли посредством тюркского языка, и это гораздо меньше по сравнению с заимствованными словами из персидского языка в русский.

Лексика, связанная с торговлей и лексики, выражающие названия продуктов питания и одежды более всего встречаются в заимствованных словах из персидского в русский язык и из русского в персидский. Интересно, что лексика, выражающая религиозные понятия, вошла в русский язык прямо и не через тюркский язык.

На развитие роли тюркского языка в лингвокоммуникативной культуре между Ираном и Россией в качестве языка-посредника повлияла целая группа факторов.

- Общие границы с тюркоязычными странами и добрососедское отношение в течение многих лет. По значимости этот фактор стоит на первом месте, его следует выделить особо;

- Торгово-экономические отношения и товарообмен посредством караванной торговли, послужившие проникновением многих слов из русского в персидский и из персидского в русский через тюркские языки;

- Среди вошедших слов из персидского в русский посредством тюркского языка больше всего встречаются освоенные и экзотические слова, а меньше – иноязычные вкрапления и варваризмы.

- Среди заимствованных слов из русского в персидский и наоборот больше всего встречаются названия торговых предметов, возникшие в результате товарообмена между обеими странами через соседские тюркоязычные страны.

12. Sadeghi, A. Kalamat rusi dar zaban farsi va tarikhche vorood anha. *Zabanshenasi*, № 2 / 1384.
13. Taghizade S.H. *Chapkhane va roozname dar Iran*. Kave, 1921; № 5.

## References

1. Aslanov G.N. Funkcionirovanie azerbajdzhanskih `elementov v russkom yazyke. *Nauchnye trudy Azerbajdzhanskogo pedagogicheskogo instituta russkogo yazyka i literatury*. 1979; 1: 20.
2. Oreshkina M.V. *Tyurkskie slova v sovremennom russkom yazyke*. Moskva, 1994: 81, 83, 89, 122 – 139.
3. Valgina N.S., Rozental' D. E., Fomina M.I. *Sovremennyy russkiy yazyk: uchebnik*. 6-e izd. Moskva, 2001.
4. Brejter M.A. *Anglicizmy v russkom yazyke: istoriya i perspektivy: posobie dlya inostrannykh studentov-rusistov*. Vladivostok, Dialog MGU, 1997.
5. *Enciklopedicheskij slovar' yunogo filologa*. Sostavitel' M.V. Panov. Moskva: Pedagogika, 1984.
6. Ahmanova O.S. *Ocherki po obschej i russkoj leksikologii*. Moskva: Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo ministerstva prosvescheniya RSFSR, 1957.
7. *Literaturnyj enciklopedicheskij slovar'*. Pod obschej redakciej V.M. Kozhevnikova, P.A. Nikolaeva. Moskva: Sovetskaya enciklopediya, 1987.
8. Jamalzade M.A. *Tarikh ravabet Rus va Iran*. Tehran. Kave, 1372.
9. Monshi E. *Tarikh alam araye Abbasi. Be kooshesh Afshar*. Tehran: Amirkabir, 1335.
10. Fasmer M. *Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka: V 4 t.* Sankt-Peterburg, 1996.
11. Nikitin A. *Hozhdenie za tri morya*. Pod redakciej B. Grekova i V. Adrianovoj – Peret, M., 1948.
12. Sadeghi, A. Kalamat rusi dar zaban farsi va tarikhche vorood anha. *Zabanshenasi*, № 2 / 1384.
13. Taghizade S.H. *Chapkhane va roozname dar Iran*. Kave, 1921; № 5.

Статья поступила в редакцию 05.09.17

УДК 811.512.141

**Tulumbaev B.Z.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, M. Akmullah Bashkir State Pedagogical University (Ufa, Russia), E-mail: tulumbaew@mail.ru

**Khalilova A.D.**, postgraduate, M. Akmullah Bashkir State Pedagogical University (Ufa, Russia), E-mail: khalilova.alina87@mail.ru

**Khabibullina Z.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, M. Akmullah Bashkir State Pedagogical University (Ufa, Russia), E-mail: zuleyha0701@mail.ru

**BASHKIR ORNAMENT: ETHNOLINGUISTIC ANALYSIS.** The article is dedicated to comparative-historical and ethno-linguistic analysis with the assistance of historical, linguistic, folklore and ethnographic data. In the scientific work, the authors explore a range of issues related to decorative art (primarily ornamental) of Bashkirs, try to identify, analyze and systematize the designations in this industry. The authors conclude that the ornament and the designations of the ornamental elements are of great interest for linguists. Research of ornamental patterns and their names can promote to the study of development and formation of other norms of the Bashkir language. A comparative study of national ornaments of different peoples in the linguistic aspect will identify the main regularities of cultural-historical process, the General trend of development of national cultures.

**Key words:** Bashkir language, vocabulary, actual Bashkir designations, lexical-semantic classification, semantic structure, ethno-linguistic analysis.

**В.З. Тулумбаев**, канд. филол. наук, доц. Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: tulumbaew@mail.ru

**А.Д. Халилова**, аспирант Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: khalilova.alina87@mail.ru

**З.А. Хабибуллина**, канд. филол. наук, доц. Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: zuleyha0701@mail.ru

## БАШКИРСКИЙ ОРНАМЕНТ: ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Статья посвящена сравнительно-историческому и этнолингвистическому анализу с привлечением исторических, филологических, фольклорных и этнографических данных. В работе авторами рассмотрен круг вопросов, связанных с декоративным (в первую очередь – орнаментальным) искусством башкир, предпринята попытка выявить, проанализировать и систематизировать названия данной отрасли. Авторы делают вывод о том, что орнамент и названия орнаментальных элементов представляют значительный интерес для языковедов. Исследования орнаментов и их названий может способствовать изучению развития и становления тех или иных норм башкирского языка. Сравнительное исследование национальных орнаментов разных народов в лингвистическом аспекте позволит выявить основные закономерности культурно-исторического процесса, общую тенденцию развития национальных культур.

**Ключевые слова:** башкирский язык, лексика, собственно башкирские названия, лексико-семантическая классификация, семантическая структура, этнолингвистический анализ.

Орнамент является продуктом долгого исторического развития. В нём сохраняются наслоения различных периодов культурного развития, следы сложных взаимодействий и взаимовлияний между племенами и народами. Смысловое древнее значение орнамента в основном забыто, и современный человек воспринимает как украшение, узор.

Орнамент – один из древнейших видов изобразительной деятельности человека, в далеком прошлом несший в себе символический и магический смысл, знаковую, семантическую функцию. Но ранние декоративно-орнаментальные элементы могли и не иметь смыслового значения, а являться лишь отвлеченными знаками, в которых выражали чувство ритма, формы, порядка, симметрии. Исследователи орнамента считают, что он возник уже в верхнепалеолитическую эпоху (15 – 10 тыс. лет до н.э.). Поэтому так или иначе ученые обращали внимание на столь важный научный источник изучения истории и этнографии того или иного народа [1, с. 230].

Среди работ посвященных орнаменту следует отметить исключительно большое значение трудов С.В. Иванова. В его работах наиболее полно на сегодняшний день охвачены многие важные проблемы изучения орнамента. С.В. Иванов не только глубоко развил историко-сравнительный метод, блестяще обоснованный на материале русского прикладного искусства В.А. Городцовым и А.А. Бобринским, но и практически первым использовал в изучении орнамента системный метод.

Орнаментальное искусство башкир всесторонне исследовано в работах Н.Х. Хисматуллиной, А.Г. Янбухтиной и др. Благодаря многолетней научной работе этих ученых собран и сохранен, систематизирован и опубликован огромный материал по орнаментике. Башкирским орнаментам посвящены также работы Р.Г. Кузеева, Н.В. Бикбулатова, С.Н. Шитовой. В названных выше работах орнаменты исследованы в рамках требований своих наук.

На наш взгляд, орнамент представляет большой научный интерес не только для этнографов и историков, но и для языковедов. Во-первых, каждый элемент орнамента имеет свое название. В немногочисленных работах, в которых в той или иной степени затрагиваются орнаменты, авторы ограничиваются лишь перечислением отдельных названий. Не проводится целенаправленная системная работа по сбору названий элементов национального орнамента. Во-вторых, так как орнамент является коммуникативным средством, он может быть описан в семиотическом аспекте. В-третьих, согласно общепринятому положению, символическая природа орнамента является прародительницей письменных знаков. Это подтверждается сходством элементов орнаментального искусства тюркских народов со знаками древнетюркской рунической письменности. Учитывая эту ситуацию, мы считаем целесообразным провести сравнительный анализ орнамента с рунической письменностью. И, наконец, в-четвертых, необходимо провести сравнительное исследование национальных орнаментов разных народов в лингвистическом аспекте. Этот подход, на наш взгляд, позволит выявить основные закономерности культурно-исторического процесса, общую тенденцию развития национальных культур.

Всё сказанное выше определяет **актуальность** нашего исследования и позволяет сформировать его **цель** и основные задачи.

Специфика исследования не допускает одностороннего анализа, она требует разностороннего, комплексного подхода. В данной работе мы ограничимся лишь лексико-семантическим анализом названий элементов орнаментального искусства башкирского народа.

Истоки башкирского декоративно-прикладного искусства теряются в глубине веков. Потребности кочевников в предметах вооружения и снаряжения, а земледельцев – в орудиях труда способствовали широкому развитию разных народных ремесел. Это открыло широкий путь к появлению декоративно-прикладного искусства, которое воплотилось в изделиях ткачества, вышивки, художественно-декоративной обработки дерева и металла, в оформлении национального костюма и украшений жилища. Через все это башкиры выражали свое отношение к природе и к жизни общества [2, с. 3].

Одним из самых популярных видов декоративно-прикладного искусства башкир является народный орнамент.

В народном искусстве орнамент является основным видом искусства, представляющим своеобразный и важный слой художественной памяти народа.

В переводе с латинского «орнамент» означает «украшение, узор». Башкиры издавна многообразным, ярким и красочным орнаментом украшали упряжь коня, хозяйственную утварь, одежду, обувь, жилище. В приданое невесты входили наволочки для подушек, скатерти и др. предметы, используемые в быту, вышитые пышными узорчатыми орнаментами. Если в семье жениха были пожилые члены семьи для них на темно-синем или темно-зеленом полотне вышивалась невесткой коврик-намазлык. При этом рисунки орнаментов создавались, хранились и передавались из поколения в поколение в семье [3, с. 21].

Происхождение орнамента и его древнее значение связаны с религиозным мировоззрением людей, стремившихся украшением одежды, предметов быта умиротворить злых духов, сблизиться с ними или придать себе силу. Орнамент должен был защитить человека от воздействия злых духов. Одежда сама по себе считалась надежной защитой человека от внешних вредных воздействий, но злые духи могли проникнуть через отверстия, потому они нуждались в дополнительной защитной силе. По этим причинам башкиры украшали орнаментом прежде всего края, разрезы, отверстия: воротник, застежки, вырезы, края рукавов и подола. Края, обрамленные красивым узором, считались недоступными для различных негативных воздействий. Многие эти элементы встречаются у других народов [4, с. 195].



Основанный на неизобразительной символике, орнамент был почти исключительно геометрическим, состоящим из строгих форм круга, полукруга, овала, спирали, квадрата, ромба, треугольника, креста и их различных комбинаций. Использовались в декоре зигзаги, штрихи, полосы, «ёлочный» орнамент, плетёночный («верёвочный») узор. Древний человек наделял определёнными знаками свои представления об устройстве мира. Например, круг – солнце, квадрат – земля, треугольник – горы, свастика – движение солнца, спираль – развитие, движение и т. д., но они, по всей вероятности, ещё не обладали для предметов декоративными качествами (часто покрывались орнаментом


скрытые от глаз человека части предметов – днища, оборотные стороны украшений, оберегов, амулетов и др.). Постепенно эти знаки-символы приобрели орнаментальную выразительность узора, который стал рассматриваться только как эстетическая ценность. Цель орнамента определилась – украшать. Но справедливо будет отметить, что из орнаментальных мотивов появилась пиктография, ранний этап письменности.

Украшая свои изделия, народ рассказывал о себе, о своем роде, об окружающей жизни, природе, поэтому можно дать еще одно определение орнаменту – это символическо-графический язык народа, выражающий его чувства, понятия [5, с. 89].


Башкирское народное декоративно-прикладное искусство богато разнообразием видов: ткачество, вышивка, аппликация.

Некоторые символы и элементы орнамента имеют свое смысловое значение: кускар – символ завитых бараньих рогов и символ трав.

В нарядной орнаментике сохранились древнейшие модульные единицы, многие из которых сохранились в первозданном виде, несмотря на тысячелетия с момента появления. Такими являются кускарный, ромбический  и солярный орнамент  (свастика) в башкирском народном искусстве.





Круглые спиралевидные мотивы орнамента узнаются также в предметах, оформленных тамбурной вышивкой по войлоку, по сукну, бархату, получившей название «кускарный»  (от слова кускар 'улитка', основной спиралевидный мотив башкирской вышивки, восходящий к скифско-сибирскому типу орнамента) [6, с. 7].

Кускар – понятие многозначное. Оно определяет яркий пласт орнаментальной культуры башкир и родственных народов, затрагивая глубокие религиозные верования и древние мифологические образы.

Завитки, исходящие из одной точки, стали символом культурных животных: барана – производителя или горного козла  (архара). Изображение, по поверьям, имело охранную и продуктивную силу и использовалось в оформлении жилища и атрибуции жизненно важных ритуалов [7, с. 30].



Импровизация этого символа за счет дополнительных спиралевидных завитков привела к образованию различных узоров орнамента и многие другие варианты.

Основным орнаментальным мотивом являются бараньи рога, чаще всего в виде парных завитков, и производные от них спиралевидные, S – образные мотивы. В древнем тюркском мире самым негативным был культ «космического барана» – оберега, дарующего удачу, потомство, богатство.



Фигуры в виде буквы S, , , , и особенно бараньих рогов  с треугольниками сближают рассматриваемую группу узоров с орнаментом аппликации и кускарной вышивке башкир, и, следовательно, с орнаментальным искусством тюркских народов.


Круто изогнутые, спиралеобразные мотивы орнамента, характерные для войлочных предметов башкир и в целом для степняков – кочевников, выполнялись в технике накатки узора на полуготовый войлок.

Орнаментальная стилистика вещей составляет область исключительно геометрических узоров, сотканных строго по счету переплетения нитей, продиктованного технологией узорного ткачества. Среди них мотивы ромба и его многочисленные вариации повторяются постоянно во всех тканых предметах. В прошлом ромбы, вероятно, имели магико-заклинательное значение, так как отлитые из меди и бронзы во множестве встречаются в археологических материалах эпохи бронзы.

Самой простой и распространенной формой оберега-амулета в башкирском орнаменте был треугольник, реже ромб  . Обе эти фигуры являются символическим изображением глаза: треугольник – в профиль, ромб – в фас. Глаз в изображении наделялся магической силой, являясь самым надежным средством от глаза. Треугольники-амулеты можно встретить в украшении обуви сарык, на женской одежде и на других предметах. Представление о том, что изображение треугольника способно оградить от вредных внешних воздействий, было распространено у многих народов. Оберег, рассчитанный на то, что в любой момент он должен препятствовать злым силам, изображался направленным на все четыре стороны света, в крайнем случае на две.

Одним из элементов башкирского орнамента является солярный знак – круг, упрощенное изображение солнца в виде окружности с лучами или вихревой розетки.

Элемент в виде сердечка обозначает гостеприимство  .

Характерны для орнамента геометрические и растительные элементы , а так же криволинейные элементы, узоры в виде завитков, спиралей, сердцевидных фигур.

Орнаментально-растительные мотивы живут в композиции как символы, образы цветения с высокой степенью обобщения и стилизации, не преследуя цели воспроизведения их природных особенностей [8, с. 378 – 381].

В экспрессивных узорах башкирской вышивки прочитывается, прежде всего, стихия всего цветущего и растущего. Отсюда – любовь к яркому, ненасыщенному цвету, энергичность в прорисовке контура узора, минимум скрупулезно-детальной проработке.

В кочевой среде растительные орнаменты приобрели свои особенности, сформировался особый тип кочевничьих растительных узоров. У юго-западных и восточных (зауральских) башкир, также как у казахов и киргизов, в растительные изображения вводились завитки («кускары») и солярные изображения, отдельные детали выполнялись «двойным тамбуром», «косой сеткой».

По мнению Н.Х. Хисматуллиной, на основе орнаментальных схем постепенно зарождаются более абстрагированные письменные знаки, передающие (для посвященных) более четко и развернуто любую информацию. Знаковые письменные единицы, кроме того, легко трансформировались в новые выражения, в новые смысловые структуры. Первые письменные знаки археологических культур наиболее близки орнаментальным изображениям, т.е. первоначально они имели орнаментально-иероглифический характер. Орнаментальная первооснова подтверждается тем, что любой фигурный знак является обозначением не звука или буквы, а целого понятия, действия или предмета, в крайнем случае, слова или слога [9, с. 80].

Характерно, что каждый узор имел свое название. Ниже дадим некоторые самые распространенные элементы орнамента и их названия.

Лексика, представляющая названия элементов башкирского орнамента, разнообразна. Наименования орнаментальных элементов охватывают различные стороны жизни, быта, хозяйства башкирского народа. Поэтому внутри данной группы лексики могут быть выделены различные лексико-тематические группы, например:

1. Названия орнаментальных элементов, связанные с наименованиями предметов животноводства:

а) предметы, которые применялись в коневодстве: *дага* 'подкова', *койошкан* 'подхвостник', *дуға* 'дуга', *өзгә* 'стремя', *сәкүшкә* 'чекушка', *ауызлык* 'удила', *еле* 'веревка', *камсы* 'плетка' и др.

б) названия домашних животных и частей их туловища: *мөгөз* 'рога', *кәзә мөгөзө* 'рога козла', *кабырға* 'ребро', *эт кабырғаһы* 'ребро собаки', *дөйә муйыны* 'шея верблюда' и др.

2. Названия орнаментальных элементов, связанные с наименованиями предметов земледелия: *урак* 'серп', *башак* 'колос', *көрәк* 'лопата', *тырма* 'грабли', *һәнәк* 'вилы', *салғы* 'коса' и др.

3. Названия орнаментальных элементов, связанные с наименованиями предметов жилища:

а) наименования временного жилища при перекочевках: *кирәгә* 'решетчатый боковой каркас юрты', *сағарах* 'верхний ободок юрты для укрепления ее боковых жердей' и др.

б) наименования стационарного жилища при оседлом образе жизни: *йорт* 'дом', *капка* 'ворота', *кашаға* 'карниз печи', *асамай* 'стропила' и др.

4. Названия орнаментальных элементов, связанные с наименованиями диких животных, частей их туловища: *тәлкө койроғо* 'лисий хвост', *куян* 'заяц', *йылан* 'змея' и др.

5. Названия орнаментальных элементов, связанные с наименованиями птиц и частей их туловища: *һуйыраяк* 'лапка глухари', *казаяк* 'лапка гуся', *ярганат* 'летучая мышь', *хош кабырғаһы* 'ребро птицы' и др.

6. Названия орнаментальных элементов, связанные с наименованиями различных фигур и форм: *туңәрәк* 'круг', *һигезле* 'восьмерка', *кулса*, *дүңгәләк* 'кольцо' и др.

7. Названия орнаментальных элементов, связанные с наименованиями растений: *базыян ботағы* 'бадьяновая ветвь', *шыршы* 'ель', *хуянкалак* 'свербига лесная', *казаяк* 'папоротник' и др.

Разнообразны и пути словообразования названий орнаментальных элементов. Они могут быть образовываться синтетическим и аналитическим путями.

Лингвистический анализ названий элементов башкирского орнамента показывает непосредственную связь их со строем башкирского языка. Среди них обнаруживается большое число слов, которые активно употребляются в современном башкирском языке или его диалектах. Вместе с тем выявляются и такие слова, которые составляют пассивную лексику. Например, *кирәгә* 'решетчатый боковой каркас юрты', *сағарах* 'верхний ободок юрты для укрепления ее боковых жердей' и др.

Таблица 1

Элементы орнамента и их названия

Элемент орнамента	Название элемента	Элемент орнамента	Название элемента
	<i>Батмус</i> 'поднос'		<i>Кускар</i> 'улитка'
	<i>Кош баһы</i> 'голова птицы'		<i>Тәкә мөгөзө</i> 'козлиная рога'
	<i>Сәскә</i> 'цветок'		<i>Бетеу</i> 'амулет'
	<i>Кырмыска биле</i> 'муравьиная талия'		<i>Дөйә муйыны</i> 'шея верблюда'
	<i>Кысала</i> 'рак'		<i>Кирәгә</i> 'остов юрты'
	<i>Базыян ботағы</i> 'ветка бадьяна'		<i>Казаяк</i> 'гусиная лапка'
	<i>Дүңгәләк</i> 'кольцо'		<i>Әуернә</i> 'крестовина'

Таким образом, орнамент и названия орнаментальных элементов, несомненно, представляют значительный интерес для языковедов. Исследования орнаментов и их названий может способствовать изучению развития и становления тех или иных

норм башкирского языка. А сравнительное исследование национальных орнаментов разных народов в лингвистическом аспекте позволит выявить основные закономерности культурно-исторического процесса, общую тенденцию развития национальных культур.

#### Библиографический список

1. Авижанская С.А., Бикбулатов Н.В., Кузеев Р.Г. *Декоративно-прикладное искусство башкир*. Уфа, 1964.
2. Тулумбаев В.З. *Башкирские тамги и их названия: Лингвистическое исследование*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Уфа, 2001.
3. Бикбулатов Н.В. *Декоративно-прикладное искусство башкир*. Уфа, 1964.
4. Масленикова Т.А. *Художественная организация среды в башкирском народном искусстве*. Уфа: ООО «ДизайнПолиграфСервис», 2005: 548.
5. Масленикова Т.А. *Художественное оформление башкирского народного жилища (XIX-XX вв.)*. Уфа: Гилем, 1998: 134.
6. *Декоративно-прикладное искусство башкир*. Составители: К.Р. Игбаев, Р.А. Хафизова, А.Р. Хуснуллин. Уфа: РИАЗ, Информреклама, 2003: 40.
7. Кузеев Р.Г., Бикбулатов Н.В., Шитова С.Н. *Декоративное творчество башкирского народа*. Уфа, 1979.
8. Хабибуллина З.А., Халилова А.Д. Народный орнамент как отражение духовной культуры башкир (лингвистический аспект). *Мир науки, культуры, образования*. Горно-Алтайск, 2016; 3: 378 – 381.
9. Хисматуллин Н.Х. Проблема орнаментального искусства и башкирской тамги. *Ядкяр*. 1996: 1: 27 – 33.

#### References

1. Avizhanskaya S.A., Bikbulatov N.V., Kuzeev R.G. *Dekorativno-prikladnoe iskusstvo bashkir*. Ufa, 1964.
2. Tulumbaev V.Z. *Bashkirskie tamgi i ih nazvaniya: Lingvisticheskoe issledovanie*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Ufa, 2001.
3. Bikbulatov N.V. *Dekorativno-prikladnoe iskusstvo bashkir*. Ufa, 1964.
4. Maslennikova T.A. *Hudozhestvennaya organizatsiya sredi v bashkirskom narodnom iskusstve*. Ufa: ООО «DizajnPoligrafServis», 2005: 548.
5. Maslennikova T.A. *Hudozhestvennoe oformlenie bashkirskogo narodnogo zhilischa (XIX-XX vv.)*. Ufa: Gilem, 1998: 134.
6. *Dekorativno-prikladnoe iskusstvo bashkir*. Sostaviteli: K.R. Igbaev, R.A. Hafizova, A.R. Husnullin. Ufa: RIAZ, Informreklama, 2003: 40.
7. Kuzeev R.G., Bikbulatov N.V., Shitova S.N. *Dekorativnoe tvorchestvo bashkirskogo naroda*. Ufa, 1979.
8. Habibullina Z.A., Halilova A.D. Narodny ornament kak otrazhenie duhovnoy kul'tury bashkir (lingvisticheskij aspekt). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. Gorno-Altajsk, 2016; 3: 378 – 381.
9. Hismatullin N.H. Problema ornamental'nogo iskusstva i bashkirskoj tamgi. *Yadkyar*. 1996: 1: 27 – 33.

Статья поступила в редакцию 12.09.17

УДК 82-3

**Kulyapin A.I.**, Doctor of Sciences (Philology), professor, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),  
E-mail: iskander58@mail.ru

**IMAGE OF AMERICA IN THE WORKS OF V.M. SHUKSHIN.** The article reveals the contradictory nature of the Soviet man's attitude towards America, aggravated during the Khrushchev thaw and Brezhnev stagnation. A significant part of the heroes of Shukshin is seduced by the American way of life, although there are those who will feel unkind feelings towards America. Since Soviet citizens were deprived of the opportunity to make their own impression of the overseas country, their image of America was formed on the basis of information obtained from the media, literature and cinema. The heroes of the late works of Shukshin generally live in a simulative reality. In Shukshin's works, there is often a parodic contamination of the Russian with the American one. The combination of the American style of non-verbal behavior and Russian appearance in a character of a story called "Opinion" is comical. It's ridiculous that an old man Baev from the story "Conversations with a Clear Moon" attributed to himself an American blood. Shukshin's characters have a kind of inferiority / superiority complex to America and the Americans.

**Key words:** geopoetics, image, symbol, creative space, plot.

**А.И. Куляпин**, д-р филол. наук, проф., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул,  
E-mail: iskander58@mail.ru

## ОБРАЗ АМЕРИКИ В ТВОРЧЕСТВЕ В.М. ШУКШИНА

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Правительства Алтайского края в рамках научного проекта №16-14-22001 «Семиотика пространства в региональной литературе: особенности геопоэтики В. М. Шукшина».

В статье раскрывается противоречивость отношения советского человека к Америке, обострившаяся в период хрущевской оттепели и брежневского застоя. Значительную часть героев Шукшина американский образ жизни прельщает, хотя есть и те, кто испытывает к Америке недобрые чувства. Так как советские граждане были лишены возможности составить собственное впечатление о заокеанской стране, их образ Америки формировался на основе информации, полученной из СМИ, литературы и кино. Герои позднего Шукшина вообще живут в симулятивной реальности. В шукшинских произведениях нередко возникает пародийная контаминация русского с американским. Комично сочетание американского стиля невербального поведения и русской внешности у героя рассказа «Мнение», нелепо стремление старика Баева из рассказа «Беседы при ясной луне» приписать себе американскую родословную. Шукшинские персонажи испытывают по отношению к Америке и американцам своего рода комплекс неполноценности/превосходства.

**Ключевые слова:** геопоэтика, образ, символ, художественное пространство, сюжет.

В мае 1957 года Н.С. Хрущев выступил с призывом догнать и перегнать Америку по всем экономическим показателям. Лозунг, многократно звучавший с первых лет советской власти, неожиданно вновь обрел актуальность.

Откровенное признание со стороны советского премьера несостоятельности мифа о превосходстве экономической системы социализма над капиталистической вызвало в народе множество анекдотов и язвительных откликов. Герои ранних

произведений Шукшина эту язвительность разделяют. Так, Ан-тип Калачиков («Одни, 1963) поет на эту тему саркастическую частушку: «...Стопудовым урожаем / Ушибём Америку! / Ох, там ри-та-там, / Ритатушеньки мои!» [1, т. 1, с. 369]. Стопудовый урожай (т. е. 16 центнеров с гектара) – результат далеко не выдающийся, и Америку такими достижениями, конечно, не «ушибём», но для хрущевского периода и такая урожайность – предел мечтаний.

Между тем, партийно-государственная пропаганда, словно не замечая парадоксальности сложившегося положения, продолжала настойчиво твердить о «загнивающем Западе», и, что совсем удивительно, советские граждане охотно этому верили. Сознание основной массы населения страны всё ещё не избавилось от двоемыслия. Поражены им и шукшинские персонажи. Газетными штампами основательно засорена речь даже тех героев Шукшина, которые предельно далеки от сферы идеологии.

У «лысеющего субъекта», типового отрицательного персонажа из литературного сценария короткометражного фильма «Посевная кампания» (1960), критика Америки вызывает раздражение. При этом сам он в обличительном монологе о равнодушии властей воспроизводит антиамериканские стереотипы, правда, проецирует их на Советский Союз, который в результате предстаёт миром социального неравенства и беззакония.

«— Только кричим: благосостояние! Благосостояние! <...>

Работник сморщился, оглянулся кругом...

— Я говорю: жизни никакой нет. Понял? Америку критикуем! А сами?... Ммх. Законов понаписали — во! А всё — пшик. Что хотят, то и делают.

— Как это п-п-п-шик? Какие законы?

— Всякие. Какие... Они сами, небось, на «победах» разьежжуют, а мы вкалываем. Валы достаём. На курорт съездить некогда! Равенство» [1, т. 1, с. 261–262].

«Лысеющий» работник прилавка не верит в коммунизм («ни какого коммунизма не будет. Одни разговорчики» [1, т. 1, с. 262]), поэтому его скрытый проамериканизм закономерен.

Противоречивость в отношении к Америке, уходящая корнями в культуру XIX века, в период хрущевской оттепели, а затем и брежневского застоя ещё более обострилась. Русское самосознание традиционно «в одних ситуациях притягивалось к Америке, в других — отталкивалось от нее. Для одних Америка оказывалась образцом для подражания, идеалом, чем-то вроде Рая на земле и указывала направление, по которому должна развиваться Россия. Для других Америка была «проклятым местом» (аналогом Ада) и определяла вектор направления, в котором России развиваться не нужно» [2, с. 111–112].

Значительную часть героев позднего Шукшина американский образ жизни прельщает, хотя есть и те, кто испытывает к Америке недобрые чувства.

Во второй половине шестидесятых годов катализатором враждебности по отношению к США стала война во Вьетнаме. Крайне возмущен бомбардировками вьетнамцев чрезмерно увлеченный политикой Филипп Тюрин из рассказа «Осенью» (1973). Главный предмет размышлений Филиппа — «как унять этих американцев с войной». Его удивляет, «почему их (американцев. — А. К.) не двинут нашими ракетами? Можно же за пару дней все решить» [1, т. 6, с. 173–174].

Общее место советской печати — противопоставление миролюбия СССР американской агрессивной политике. Героиня рассказа «Пьедестал» (1973), развивая придуманный мужем-художником образ «молочной авиабомбы», мысленно набрасывает, по сути, что-то вроде политического плаката на тему советско-американского противостояния:

«— Про Вьетнам надо было, — подсказала жена.

— Что про Вьетнам? — не понял Смородин. И остановился.

— Там — смерть, здесь — молоко. Он бы завизжал от восторга» [1, т. 6, с. 159].

Выражение «там — смерть» имеет расширительное значение. «Там» — это не столько в воюющем Вьетнаме, сколько вне России. Когда в начале киноповести «Печки-лавочки» (1969) гости Ивана Расторгуева горячо обсуждают гипотетические опасности, поджидающие семью Ивана по дороге к морю, «храбрый старый матрос» дед Кузьма восклицает: «— Да не пропадут! <...> Что, в Америку, что ли, едут? В Россию же» [1, т. 5, с. 250].

Упомянутое Америкой стране смерти восходит главным образом к Достоевскому. По мнению С.М. Козловой, Шукшин в рассказе «Жена мужа в Париж провожала» (1971) подхватывает это сравнение автора романа «Преступление и наказание». Перед самоубийством, прежде чем открыть газ Колька Паратов почему-то вспоминает строчку из песни, давшей название рассказу: «— Так? — спросил себя Колька. — Значит, жена мужа в Париж провожала?», а потом пишет «на белом краешке газеты» весьма необычную предсмертную записку: «Доченька, папа уехал в командировку» [1, т. 5, с. 215]. То есть «уехал в Париж», — комментирует эту деталь С.М. Козлова, «что аналогично эпизоду самоубийства Свидригайлова, “уехавшего в Америку”, в романе Достоевского “Преступление и наказание”» [3, с. 116].

Нельзя не заметить, однако, что у Достоевского чаще всего страной смерти оказывается не Америка, а Сибирь. Так, уже в самом заглавии книги «Записки из мертвого дома», написанной по впечатлениям от пережитого в омском остроге, «Сибирь приравнена смерти» [4, с. 103]. Впрочем, Ю. М. Лотман обнаруживает формулу «Сибирь = смерть, ад» [4, с. 102] не только в ряде произведений Достоевского, но и во многих романах XIX века, поскольку «...сюжетное звено: смерть — ад — воскресение в широком круге русских сюжетов подменяется другим: преступление (подлинное или мнимое) — ссылка в Сибирь — воскресение» [4, с. 102]. В Сибири происходит «встреча с некоторым “учителем жизни”, просветление, преобразование героя» [4, с. 103].

Шукшин сближается с «демифологизирующей», в терминологии Ю. М. Лотмана, линией русской литературы, выворачивая наизнанку сюжетную схему русского классического романа. В его произведениях самозванные претенденты на роль «учителей жизни», пытаясь «просветить» «темных» сибиряков, терпят фиаско. Причина неудачи просветительского проекта городской учительницы Галины Петровны («Любавины», 1965) — книжные представления о Сибири, которая, с её точки зрения, не слишком отличается от Америки северных рассказов Джека Лондона. Не зря по дороге в Баклань девушка без умолку говорит и говорит «про Сибирь, про счастье, про Джека Лондона...» [1, т. 2, с. 171]. Когда же Кузьма Родионов хочет объяснить Галине Петровне сложность её будущей работы, она слушает рассеянно: «— Не открывайте мне, пожалуйста, Америку» [1, т. 2, с. 172]. При таких условиях искомого преобразования героев романа, естественно, не происходит. Галина Петровна напрасно иризирует насчет давно открытой Америки. Ведь позже выяснится, что и Сибирь, и, разумеется, Америка, для нее настоящая *terra incognita*, трудно даже сказать, какая «terra» более «incognita».

Наивно судить о США по рассказам Джека Лондона, но так как советские граждане были лишены возможности составить собственное впечатление о заокеанской стране, их образ Америки формировался на основе информации, полученной из СМИ, литературы и кино. Не будет преувеличением сказать, что герои позднего Шукшина вообще живут в симулятивной реальности, их окружают знаки без отношения к референту, точные копии вещей, «оригинал которых никогда не существовал» (Ф. Джеймсон).

Санька Журавлев из рассказа «Версия» (1973) поражает односельчан рассказом о своих невероятных похождениях в городе. При всей несуразности его «диковинной истории» она становится своеобразной моделью важнейших процессов современной культуры. Шукшин вводит в текст пространств рассуждения героя, устанавливающие масштаб происходящего: «Жуки навозные. Что вы? Ну, что вы можете понимать в современной жизни? <...> я покажу тебе, как живут люди в двадцатом веке» и пр. [1, т. 6, с. 124]. Знания о том, как «живут люди в двадцатом веке», Санька черпает из голливудских фильмов. «Чего только моя левая нога захочет, я то немедленно получаю. Один раз я говорю: “А вот я видел в кино: наливает человек немного виски в стакан, потом туда из сифончика... Ты можешь так?” — “Это, говорит, называется виски с содовой. Сифон у меня есть, виски сейчас привезут”. Точно, минут через пятнадцать привезли виски. Они мне, кстати, не поглянулись. Я пил водку с содовой. От так от нажимаешь курочек на сифончике, оттуда как даст в стакан... Прелесть» [1, т. 6, с. 123]. «Водка с содовой» — пародийная контаминация русского с американским.

Столь же комично сочетание американского стиля небрежного поведения и русской внешности у героя рассказа «Мнение» (1972). Геннадий Кондрашин «слегка изображал из себя кинематографического американца: все он делал чуть размашисто, чуть небрежно...»

<...> Он, может быть, и походил бы на американца, этот Кондрашин, если б нос его, вполне приличный нос, не заканчивался бы вдруг таким тамбовским лапоточком, а этот лапоточек еще и — совсем уж некстати — слегка розовел, хотя лицо Кондрашина было сытым и свежим» [1, т. 6, с. 46–47].

Даже старика Баева из рассказа «Беседы при ясной луне» (1972) соблазняет перспектива сделаться американцем. Он и во все приписывает себе американскую родословную: «— А в кого я такой башковитый? Я вот думаю: мериканцы-то у нас тут тады рылись — искали чего-то в горах... Шут его знает! Они же... это... народишкошкo верткий» [1, т. 6, с. 42].

Шукшинские персонажи испытывают по отношению к Америке и американцам своего рода комплекс неполноценности/превосходства. Советскому человеку хочется по-прежнему гордиться

ся своей страной, но поводов для гордости остается все меньше, и, порой, они чуть ли не анекдотического свойства. Например, Носатый из рассказа «Как мужик переплывал через реку волка, козу и капусту» (1973) с явным пренебрежением отзывается об «американских нежных желудках» [1, т. 7, с. 27].

В рассказе «Постскриптум» (1972) появляется знаковая отсылка к стихотворению «Бродвей» (1925) В.В. Маяковского. Героя рассказа Михаила Демина ошеломляет, что русского покупателя продавец обслуживает совсем не так как иностранца. «Молодая девчушка» соотечественнику откровенно хамит, а перед иностранцами «увиивается»: «Уж она и улыбаётся-то, она и показывает-то им все, и в глаза-то им заглядывает. Просто глядеть стыдно. <...>Я и говорю ей: что ж ты уж так угодишь-то? Прямо на колени готова стать. Ну, меня отвели в сторонку, посмотрели документы... Нельзя, мол, так говорить. Мы, мол, все понимаем, но, тем не менее, должны проявлять вежливость. Да

уж, какая тут, говорю, вежливость: готова на четвереньки стать перед ними. Я их тоже уважаю, но у меня есть своя гордость, и мне за нее неловко» [1, т. 6, с. 8].

У Маяковского были определенные основания «смотреть на буржуев свысока»: «Я в восторге / от Нью-Йорка города. / Но / кепчонку / не сдерну с виска. / У советских / собственная гордость: / на буржуев / смотрим свысока» [5, с. 57].

В начале семидесятых годов гордиться почти нечем, остаётся только завидовать иностранцам. Шукшин далек от того, чтобы идеализировать русского человека. В неопубликованном при жизни писателя цикле «Выдуманные рассказы» (1972) даже те черты соотечественников, которые раньше вызывали у него скорее симпатию, подаются весьма критически. В частности, это относится к пресловутой русской безмерности: «Завидки берут русского человека – меры не знает ни в чем, потому завидует немцу, француз, американцу» [1, т. 9, с. 64].

#### Библиографический список

1. Шукшин В.М. *Собрание сочинений*: в 9 т. Барнаул: Изд. дом «Барнаул», 2014.
2. Арустамова А.А., Кондаков Б.В. Константа «Америка» в русской литературе XIX века. *Вестник Пермского университета*. 2010; Вып. 5 (11): 111 – 120.
3. Козлова С.М. Жена мужа в Париж провожала. *Шукшинская энциклопедия*. Барнаул: Изд. дом «Барнаул», 2011: 113 – 116.
4. Лотман Ю.М. Сюжетное пространство русского романа XIX столетия. *Избранные статьи*: в 3 т. Таллинн: Александра, 1993; Т. 3: 91 – 106.
5. Маяковский В.В. *Бродвей*. *Полное собрание сочинений*: в 13 т. Москва: ГИХЛ, 1958; Т. 7: 55 – 57.

#### References

1. Shukshin V.M. *Sobranie sochinenij*: v 9 t. Barnaul: Izd. dom «Barnaul», 2014.
2. Arustamova A.A., Kondakov B.V. Konstanta «Amerika» v russkoj literature XIX veka. *Vestnik Permskogo universiteta*. 2010; Vyp. 5 (11): 111 – 120.
3. Kozlova S.M. Zhena muzha v Parizh provozhala. *Shukshinskaya enciklopediya*. Barnaul: Izd. dom «Barnaul», 2011: 113 – 116.
4. Lotman Yu.M. Syuzhetnoe prostranstvo russkogo romana XIX stoletiya. *Izbrannye stat'i*: v 3 t. Tallinn: Aleksandra, 1993; T. 3: 91 – 106.
5. Mayakovskij V.V. Brodvej. *Polnoe sobranie sochinenij*: v 13 t. Moskva: GIHL, 1958; T. 7: 55 – 57.

Статья поступила в редакцию 30.09.17

УДК 811.112.2'28

**Moskaliuk L.I.**, Doc. of Sciences (Philology), Professor, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),  
E-mail: l.moskaliuk@yandex.ru

**PARTICULAR FEATURES OF FORMS OF A VERB IN PRESENT TENSE IN THE ALTAI GERMAN DIALECTS.** The reported study was funded by RFBR and Government of the Altai region according to the research project № 17-14-22002. The article considers the ways of expressing present tense in the system of the island German-Russian dialects, prevailing in the Altai Region. The analysis is made on the basis of surveys and records of spontaneous oral speech. The research studies the specifics of conjugation of German verbs in the present tense in three main dialectal groups of the island German-Russian dialects. German verbs follow a predictable pattern in the present tense. It is shown that along with the widespread presence of synthetic analytical design *tun* + infinitive of the main verb, some general trends in the morphological system of the island dialects are established, which appear in the conservation forms of the source language and the presence of convergent changes under the influence of the free development of intra-language tendencies and influenced by foreign surroundings during the residence of the Germans in Russia.

**Key words:** island German dialects, extended paradigm, synthetic presence, periphrasis construction.

**Л.И. Москалюк**, д-р филол. наук, проф. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,  
E-mail: l.moskaliuk@yandex.ru

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМООБРАЗОВАНИЯ ГЛАГОЛА НАСТОЯЩЕГО ВРЕМЕНИ В НЕМЕЦКИХ ГОВОРАХ НА АЛТАЕ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Министерства образования и науки Алтайского края в рамках научного проекта № 17-14-22002 «Реализация временных отношений в речи носителей островных немецких говоров Алтайского края», Региональный конкурс «Российское могущество прирастает будет Сибирью и Ледовитым океаном» 2017 – Алтайский край.

В статье рассматриваются способы выражения настоящего времени в системе островных немецких говоров, бытующих на Алтае. Анализ осуществлен на основе опросов и записей спонтанной устной речи диалектоносителей. Рассмотрены особенности спряжения немецкого глагола в настоящем времени в трех основных диалектных группах островных немецких говоров. Показано, что наряду с синтетическим презенсом распространена аналитическая конструкция *tun*+инфинитив основного глагола. Установлены общие тенденции развития морфологической системы островных говоров, которые проявляются в консервации форм исходных языковых областей, а также в наличии конвергентных изменений, появившихся под влиянием свободного развития внутриязыковых тенденций, а также под влиянием иноязычного окружения в период проживания немцев на территории России.

**Ключевые слова:** островные немецкие говоры, расширенная парадигма, синтетический презенс, перифрастическая конструкция.

Анализ современного состояния немецких говоров Алтайского края, представленный в ряде монографий, опубликованных в начале 21 века [1; 2; 3; 4], показал, что говоры немецких

языковых островов в России остаются важным объектом исследования в области языкознания, представляя собой до настоящего времени огромную языковую экспериментальную лабора-

торию, в которой продолжают происходить процессы смещения и выравнивания языков, о которых писал В.М. Жирмунский еще в 1930 году [5]. Современные исследования подтверждают, что развитие ситуации диглоссии и билингвизма в немецких селах, сохранение/исчезновение языковых вариантов (островных говоров), определяются во многом социолингвистическими условиями их развития, а также непрерывно протекающими процессами языкового контактирования, ведущих к значительным изменениям диалектных систем.

Результаты исследования немецких говоров в России показывают, что островные говоры сохранились как одна из форм существования немецкого языка. При этом в местах компактного проживания немецкого населения они до настоящего времени сохраняют свою самостоятельность и самобытность, являясь одним из средств коммуникации российских немцев. Немецкие говоры в России – это островные говоры, развивающиеся в течение длительного времени в иноязычной среде в отрыве от основного языкового коллектива. По этой причине литературный немецкий язык оказал на их развитие лишь незначительное влияние, они развивались по нормам дописанных традиций. В иноязычном окружении немецкие говоры имели все условия для сохранения исконных традиций и закономерностей в функционировании языковых единиц и в их эволюции, продолжая развиваться по законам, которые были получены от многовекового прошлого. При этом родной язык российских немцев не остался таким же, каким он был при первых переселенцах в Россию, под влиянием внутриязыковых тенденций и иноязычного окружения происходило его постепенное изменение.

Анализ диалектного материала показывает, что за время существования в России немецкие говоры приобрели новые черты, которые существенно отличают их сегодня от базовых «внутри-немецких» диалектов, сохраняя вместе с тем с ними много общего [6]. Развитие островных говоров сопровождается процессами выравнивания, упрощения их языковых систем, влияние контактного языка приводит к разрушению их собственной языковой системы, а затем и к смене языка. Все эти процессы мы наблюдаем при изучении островных немецких говоров, сохранившихся в Алтайском крае.

Российско-немецкие говоры, бытующие в Немецком национальном районе Алтайского края, представлены в настоящее время следующими диалектными группами:

нижненемецкий диалект меннонитов (Ploutdietsch), распространенный в сёлах Гальбштадт, Орлово, Гришковка, Полевое, Протасово, Кусак, Редкая Дубрава и др.;

поволжские немецкие диалекты, ориентированные на западносредненемецкий языковой ареал (Wolgataitsch), бытующие в селах Подсосново, Камыши, Николаевка и др.;

причерноморские (или украинские) немецкие говоры, ориентированные на западножоннемецкий языковой ареал, в с.с. Красноармейское, Шумановка, Дегтярка, Забавное и др.

Материалом для анализа данной статьи послужил корпус текстов российских немцев, который включает различные типы текстов 20 – 21 века. Основу данного корпуса образует фонотека уже записанных текстов, которые включают зафиксированные на электронных носителях монологи и диалоги на бытовые темы, фольклорные произведения (детские стишки, шванки, сказки, заклинания), поваренные рецепты, собранные за последние 20 лет во время полевых экспедиций в немецкие села Алтайского края.

Основные группы российско-немецких говоров выделены на основании фонетических признаков, но эти говоры имеют и свои морфологические особенности. Морфологические особенности островных немецких говоров отражаются, прежде всего, в развитии и реализации грамматических категорий глагола. Особенности образования и употребления временных форм глагола показывают яркую картину диалектного морфологического варьирования.

Спряжение немецкого глагола в настоящем времени характеризуется наличием как синтетических, так и аналитических форм в пределах данной парадигмы. Финитные синтетические формы имеют комплексный маркер, выражающий значение времени, наклонения, лица и числа.

В оформлении личных окончаний единственного числа презенса индикатива все верхненемецкие говоры Алтайского края имеют одинаковые окончания. Их общей чертой является апокопирование личного окончания 1-го лица. Уже в средневерхненемецкий период отмечается тенденция к отпадению конечного гласного [7, с. 479]. В большинстве верхненемецких говоров

Украины и Поволжья конечное -е в 1-ом лице единственного числа отпадало [8]. Личные окончания второго лица различаются фонетическим оформлением в зависимости от перехода/ не перехода  $s \Rightarrow \int$  перед  $t$  в середине слова. Окончание третьего лица единственного числа –  $t$ . Оформление личных окончаний множественного числа имеет свои особенности. В исследуемых верхненемецких говорах не произошло унификации личных окончаний, как в нижненемецких говорах Алтайского края [9, S. 84] и швабском Омской области и Казахстана [10, с. 93]. В исследуемых верхненемецких говорах 1-е и 3-е лица множественного числа имеют окончания -е, -э, -эп согласно развитию фонетических законов в рассматриваемых группах говоров, и совпадают с формой инфинитива, а 2-е лицо имеет окончание -t для всех верхненемецких говоров Алтая.

В нижненемецких говорах 1-е лицо единственного числа глаголов редуцировало свое окончание, как и в рассмотренных выше верхненемецких говорах. Уже во время функционирования этих говоров на территории Восточной Пруссии и на Украине исчезает конечное -е [11, S.125]. Во 2-ом и 3-ем лице единственного числа личные окончания совпадают с соответствующими окончаниями литературного немецкого языка. Отличительной особенностью нижненемецких говоров является оформление личных окончаний множественного числа. В результате унификации личных окончаний во множественном числе 1-е, 2-е и 3-е лица имеют одинаковые окончания -э ( $\leq \text{эп}$ ).

Глаголы нижненемецких говоров, как и глаголы средненемецких говоров, получают во 2-ом лице единственного числа окончания -ft только, если их основа оканчивается на  $g$ :  $dy: \text{h} \ddot{o} r \ddot{s} t$  «hörst»,  $fpe: \ddot{e} f t$  «spürst».

В средненемецких и нижненемецких говорах формы 2-го и 3-го лица единственного числа у глаголов с основой на  $ts, s, \int$  совпадают: срнем.  $\text{tantst}/\text{tontst}$  «tanzt»; нем.  $\text{donst}$  «tanzt». В говорах, ориентированных на южнонемецкие, различия проявляются в том, что во 2-ом лице -st -переходит в -sch:  $\text{tant} \ddot{t} f$  «tanzt»,  $\text{krat} \ddot{t} f$  «kratzt», а в 3-ем лице глагол оканчивается на -st:  $\text{tantst}$ ,  $\text{kratst}$ .

Глаголы с основами на  $d/t$  не получают окончание в 3-ем лице единственного числа, поэтому в верхненемецких говорах совпадают формы 1-го и 3-го лица единственного числа, а в нижненемецких говорах эти формы могут отличаться по глухости/звонкости конечного согласного или по долготе/краткости корневого гласного сильных глаголов: внем. 1.,3.  $\text{antvort}$  «antworte»,  $\text{antwortet}$ ; нем. 1. $\text{fni: d}$  „schneide“ 3.  $\text{fni: t}$  „schneidet“.

В 1-ом и 3-ем лице множественного числа в говоре с.Камыши глаголы с основой на  $g$  получают окончание -эп, при этом  $g$  исчезает:  $fpe: \ddot{e} n$  «spüren»,  $he: n$  «hören».

К особенностям спряжения относится устранение или сохранение умлаута и преломления в формах сильных глаголов, имевшее место в средневерхненемецком. Во всех группах диалектов на Алтае сильные глаголы с корневым гласным  $a$ - устранили чередование на основе умлаута и выравнили парадигму единственного числа по первому лицу.

Своеобразие нижненемецких говоров проявляется и при оформлении форм сильных глаголов в презенс. Несмотря на усиление тенденций к унификации до настоящего времени формы 2-го и 3-го лица единственного числа заметно расходятся с остальными формами презенса по вокализму и консонантизму. Так, во 2-ом и 3-ем лице наблюдается расширение корневого гласного и оглушение согласного: 1.  $gro: v$  2.  $jra: f \ddot{s} t$  3.  $jra: f t$  ( $gro: f \ddot{s} t / gro: f t$ ).

В верхненемецких говорах сильные глаголы с корневым гласным -е- устранили чередование на основе преломления и выравнили личные формы единственного числа по корневому гласному -е-. В нижненемецких говорах сильные глаголы с корневым гласным  $e$  ( $\leq \text{снн. } e$  4-го и 5-го рядов аблаута) имеют формы 2-го и 3-го лица единственного числа без преломления, при этом, как правило, происходит расширение корневого гласного. Перед  $l$  + согласный расширение средненемецкого  $e$  происходит во всех формах ( $e \Rightarrow a$ ):  $ha: l p \ddot{e}$  «helfen» 1.  $ha: l p$  2.  $ha: l p \ddot{s} t$  3.  $ha: l p t$ .

Система диалектных глагольных форм включает не только синтетические, но и аналитические конструкции. Эти аналитические образования представляют некоторые различия по диалектам и не совпадают с литературным языком. Для выражения действия в настоящем в исследуемых говорах, как и во многих немецких диалектах, но в отличие от литературного немецкого языка, употребляется настоящее чертой являющееся, которое является аналитической конструкцией, состоящей из вспомогательного глагола  $tun$  в презенсе и инфинитива полнозначного глагола.

Таблица 1

## Спряжение глаголов в настоящем перифрастическом

Ед.ч.		Мн.ч.	
1. tu veje	dou opvoje	tu:na/tu:e veje	dounə opvoje
2. tu:ft/st veje	dəist opvoje	tu:t veje	dounə opvoje
3. tu:t veje	dəid opvoje	tu:na/tu:e veje	dounə opvoje

Конструкцию с *tun* образуют, как правило, глаголы, обозначающие деятельность, напр.: *ich tu mič veje* «Ich tue mich waschen», *si tut ime marjats t ku melkə* «Sie tut immer morgens die Kuh melken», *vas tuft tu motle?* «Was tust du malen?».

Признаки аналитических конструкций, сформулированные в работах отечественных лингвистов [12; 13], характеризуют их как сочетания, которые могут войти в парадигму, не приобретая всех признаков аналитической формы. По мнению О.А. Смирницкой, основными структурными признаками аналитической формы являются её грамматическая целостность, неразложимость, а функциональными признаками – способность входить в парадигму [14, с. 71].

В соответствии с уровнем парадигматизации аналитических конструкций можно выделить три группы языковых единиц:

- 1) аналитические конструкции, включаемые в собственно парадигму,
- 2) аналитические сочетания, включаемые в расширенную парадигму,
- 3) грамматизованные и полуграмматизованные сочетания, остающиеся за пределами парадигмы [15].

К аналитическим сочетаниям, включенным в расширенную парадигму, можно отнести перифразы с глаголом «*tun*» + инфинитив, которые в значительной степени дублируют флексивные глаголы. В этих перифразах значимый элемент представляет собой неизменяемую форму глагола, десемантизированный компонент, выполняющий служебную функцию, имеет флексию. Расширению использования подобных аналитических конструкций способствует заимствование лексики из русского языка. Рус-

ские глаголы заимствуются в форме инфинитива и в сочетании с глаголом *tun* получают все необходимые глагольные характеристики.

Конкуренция синтетических и аналитических форм глагола явление довольно широко распространенное во многих языках. Но в данном случае форму настоящего перифрастического нельзя рассматривать как полный синоним синтетической формы презенса, так как она не обладает полным набором маркеров последней и по сравнению с синтетической формой слабее функционально нагружена.

Характерным признаком говоров российских немцев стало, с одной стороны, упрощение их морфологической системы с сохранением некоторых консервативных форм исходных диалектов, с другой стороны, усиление развития аналитических тенденций. Длительное взаимодействие значительно различающихся островных немецких говоров создавало дополнительные возможности для развития грамматической синонимии при выражении определенных грамматических значений. Так, сочетание «*tun* + инфинитив» выступает наряду с синтетическими формами глаголов в презенсе в качестве простого глагольного сказуемого. Эта конструкция встречается во всех островных немецких говорах, но имеет разную степень распространения. Анализ текстового материала показал, что сочетание «*tun* + инфинитив», используемое вместо флексивного глагола в презенсе, широко распространено в островных нижненемецких и в средненемецких говорах, но это явление также встречается и в островных южнонемецких говорах.

## Библиографический список

1. Москалюк Л.И., Москвина Т.Н., Трубакина Н.В. *Текстовый корпус островных немецких говоров Алтайского края: основные направления и результаты исследований*. Барнаул: АлтГПА, 2014.
2. Трубакина Н.В. *Особенности развития придаточных предложений в островных верхненемецких говорах Алтая*. Барнаул: АлтГПА, 2013.
3. Москвина Т.Н. *Лексическая система островных верхненемецких говоров в диахронии*. Барнаул: АлтГПА, 2013.
4. Смолья М.С. *Реализация грамматических категорий имени прилагательного в островном немецком говоре*. Барнаул: АлтГПУ, 2017.
5. Schirmunski V. *Sprachgeschichte und Siedlungsmundarten Linguistische und ethnographische Studien über die alten deutschen Siedlungen in der Ukraine, Rußland und Transkaukasien 1926 – 1931* / Hrsg. v. C.J. Hutterer. München: Südostdeutsches Kulturwerk, 1992.
6. Москалюк Л.И. *Современное состояние островных немецких диалектов*. Барнаул: БГПУ, 2002.
7. Жирмунский В.М. *Немецкая диалектология*. Москва-Ленинград, 1956.
8. *Wolgadeutscher Sprachatlas (WDSA)* / Hrg. von N. Berend. Tübingen, 1997.
9. Jedig H. *Laut- und Formenbestand der niederdeutschen Mundarten des Altai-Gebietes*. Berlin: Akademie-Verlag, 1966.
10. Эрлих К.В. Категория лица, числа и времени швабского глагола *Вопросы диалектологии и истории немецкого языка*. Омск, 1974: 93 – 97.
11. Fischer E.L. *Grammatik und Wortschatz der plattdeutschen Mundart im preußischen Samlande*. Halle (Saale): Waisenhaus, 1896.
12. Смирницкая О.А. Аналитические формы. *Вопросы языкознания*. 1956; 2: 41 – 52.
13. Ярцева В.Н. Проблема аналитического строя и формы анализа. *Аналитические конструкции в языках различных типов*. Москва, 1965: 58 – 69.
14. Смирницкая О.А. Морфологизация аналитических глагольных конструкций в германских языках *Историко-типологические исследования морфологического строя германских языков*. Москва, 1972: 70 – 90.
15. Крюкова И.В. Некоторые тенденции развития глагольной парадигматики в ирландских диалектах (к проблеме аналитизма) *Взаимодействие языков и диалектов*. Санкт-Петербург: ИЛИ РАН, 1998: 59 – 72.

## References

1. Moskaljuk L.I., Moskvina T.N., Trubavina N.V. *Tekstovij korpus ostrovnyh nemeckih govorov Altajskogo kraya: osnovnye napravleniya i rezul'taty issledovanij*. Barnaul: AltGPA, 2014.
2. Trubavina N.V. *Osobennosti razvitiya pridatochnyh predlozhenij v ostrovnyh verhneneckih govorah Altaya*. Barnaul: AltGPA, 2013.
3. Moskvina T.N. *Leksicheskaya sistema ostrovnyh verhneneckih govorov v diahronii*. Barnaul: AltGPA, 2013.
4. Smolya M.S. *Realizacija grammaticheskikh kategorij imeni prilagatel'nogo v ostrovnom nemeckom govore*. Barnaul: AltGPU, 2017.
5. Schirmunski V. *Sprachgeschichte und Siedlungsmundarten Linguistische und ethnographische Studien über die alten deutschen Siedlungen in der Ukraine, Rußland und Transkaukasien 1926 – 1931* / Hrsg. v. C.J. Hutterer. München: Südostdeutsches Kulturwerk, 1992.
6. Moskaljuk L.I. *Sovremennoe sostoyanie ostrovnyh nemeckih dialektov*. Barnaul: BGPU, 2002.
7. Zhirmunskij V.M. *Nemeckaya dialektologiya*. Moskva-Leningrad, 1956.
8. *Wolgadeutscher Sprachatlas (WDSA)* / Hrg. von N. Berend. Tübingen, 1997.
9. Jedig H. *Laut- und Formenbestand der niederdeutschen Mundarten des Altai-Gebietes*. Berlin: Akademie-Verlag, 1966.
10. Erlich K.V. Kategoriya lica, chisla i vremeni shvabskogo glagola *Voprosy dialektologii i istorii nemeckogo yazyka*. Omsk, 1974: 93 – 97.
11. Fischer E.L. *Grammatik und Wortschatz der plattdeutschen Mundart im preußischen Samlande*. Halle (Saale): Waisenhaus, 1896.
12. Smirnickij A.I. Analiticheskie formy. *Voprosy yazykoznanija*. 1956; 2: 41 – 52.
13. Yartseva V.N. Problema analiticheskogo stroja i formy analiza. *Analiticheskie konstrukcii v yazykah razlichnyh tipov*. Moskva, 1965: 58 – 69.
14. Smirnickaya O.A. Morfologizaciya analiticheskikh glagol'nyh konstrukcij v germanskih yazykah *Istoriko-tipologicheskie issledovaniya morfologicheskogo stroja germanskih yazykov*. Moskva, 1972: 70 – 90.
15. Kryukova I.V. Nekotorye tendencii razvitiya glagol'noj paradigmاتيki v irlandskih dialektah (k probleme analitizma) *Vzaimodejstvie yazykov i dialektov*. Sankt-Peterburg: ILI RAN, 1998: 59 – 72.

Статья поступила в редакцию. 26.09.17

УДК 82.091

**Kalizhanov U.K.**, Doctor of Sciences (Philology), member of the NAS RK, Director of the M.O. Auezov Institute of Literature and Art CS MES RK (Almaty, Kazakhstan), E-mail: litart@bk.ru

**STEPPE AND PRAIRIES: PERCEPTION OF KAZAKH LITERATURE IN THE UNITED STATES.** The article reveals the character of interaction between literary translation and Kazakh culture, based on the example of the anthology of Kazakh literature "Summer Evening, Prairie Night, Land of Golden Wheat", which was published in the United States. Nomads of Kazakhstan and Eurasia have developed their own, specific and unique vision of interaction between human and nature, and this vision has been clearly reflected in art and literature. Modern comparative analysis of artistic translations of the texts of Kazakh authors into English deepens and expands the picture of scientific humanitarian cooperation. A significant contribution of women writers and poetesses to national literature has been highlighted. Translation of their works into English is an important step in revealing the wealth of their talent. Special attention is paid to new translations of M.O. Auezov's works into the world languages.

**Key words:** literary translation, comparative studies, cultural communication, anthology.

**У.К. Калижанов**, д-р филол. наук, академик НАН РК, директор Института литературы и искусства им. М.О. Ауэзова КН МОН РК, г. Алматы, Казахстан, E-mail: litart@bk.ru

## СТЕПЬ И ПРЕРИИ: О РЕЦЕПЦИИ КАЗАХСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В СОЕДИНЕННЫХ ШТАТАХ АМЕРИКИ

В статье раскрывается характер взаимодействия между литературным переводом и казахской культурой на примере Антологии казахской литературы «Летний вечер, ночь в прерии, земля золотой пшеницы», которая была опубликована в Соединенных Штатах. Кочевники Казахстана и Евразии разработали свое собственное, конкретное и уникальное видение взаимодействия человека и природы, и это видение было четко отражено в искусстве и литературе. Современный сравнительный анализ художественных переводов текстов казахских авторов на английский язык углубляет и расширяет картину научного гуманитарного сотрудничества. Отмечен значительный вклад писательниц и поэтов в национальную литературу. Перевод их произведений на английский язык – это важный шаг в раскрытии богатства их таланта. Уделено особое внимание новым переводам на мировые языки произведений М.О. Ауэзова.

**Ключевые слова:** художественный перевод, компаративистика, культурная коммуникация, антология.

Художественный перевод в XXI столетии как вид культурной коммуникации выработал свои стратегии. В современной науке важны психолингвистические и социокультурные аспекты перевода, которые позволяют выявить междисциплинарный подход к его теории и практике. Специалист в области художественного перевода в процессе языковой и переводческой практики предлагает свои критерии оценок результатов переводческой деятельности, так как выступает посредником «между двумя культурными традициями, воплощенными в личностях автора и читателя» [1, с. 572].

Испокон веков книги сближают народы, обогащают духовность и культуру. Духовное развитие народа, сохранение и приумножение его культурного наследия особенно ярко отражаются в литературе и искусстве. В последние годы издаются Антологии казахской литературы на русском, корейском, английском, немецком языках, художественные переводы произведений классиков и современных поэтов и писателей Казахстана в США, Великобритании, Германии, России, Беларуси, Турции, Республике Корея и т. д. Художественный перевод, таким образом, выступает средством взаимодействия и взаимообогащения культур, источником познания казахского этноса. Издание новых переводных Антолий казахской литературы расширяет границы её бытования, культура и литература являются, как известно, наилучшей дипломатией.

Институтом литературы и искусства им. М.О. Ауэзова КН МОН РК совместно с Колумбийским университетом (США) в рамках реализуемого научного проекта «Казахско-американское литературное сотрудничество новейшей эпохи» (научный руководитель – С. Ананьева) изданы антологии современной казахской прозы и поэзии «The Stories of the Great Steppe» [2] и «Summer Evening, Prairie Night, Land of Golden Wheat» [3]. Переводы художественных текстов осуществлялись с русского языка на английский С. Левшиным и И. Бернштейном. Составителем книг выступил доктор Р. Абазов, который в Предисловии к антологиям выражает особую благодарность сотрудникам Института за совместный труд. Тексты для перевода отбирались кандидатом филологических наук, ведущим научным сотрудником отдела аналитики и внешних литературных связей Института А. Машаковой и магистром педагогических наук, научным сотрудником А. Калиаскаровой. Некоторые переводы на русский язык с казахского языка произведений Р. Нургали, У. Калижанова и других авторов для новых антологий осуществлены А. Ахетовым.

Издание «Summer Evening, Prairie Night, Land of Golden Wheat. The Outside World in Kazakh Literature» стало важной вехой в продвижении достижений казахской литературы за рубежом и

повышении её международного имиджа. Книга служит укреплению дружбы и понимания между нашими народами, а также помогает американским студентам, магистрантам и докторантам, читающей общественности глубже узнать состояние развития казахской литературы за годы обретения Независимости.

Издревле у кочевников Казахстана и Евразии сложилось свое специфическое и уникальное видение взаимоотношений человека и природы. И это видение отразилось в искусстве и культуре. Предлагаемая американским читателям антология «Летний вечер, ночь в прерии, земля золотой пшеницы: окружающий мир в казахской литературе» включает в себя произведения известных поэтов и писателей, в которых раскрывается восприятие природы кочевниками, хрупкость окружающего мира и т. д. Тематика публикаций не случайна, она иллюстрирует читателям зарубежных стран особое очарование богатой флоры и фауны Казахстана, раскрывает уклад и традиции казахского народа.

Родоначальником современной письменной казахской поэзии является великий поэт, мыслитель и духовный вождь казахского народа Абай Кунанбаев. Благодаря его творческим исканиям и обращению к восточной и русской поэзии значительно обогатилась казахская литература. Его поэзия пронизана заботой о судьбе и будущем народа, а в лирике отражаются прекрасные картины жизни вечных скитальцев Великой степи. Яркое свидетельство об этом вошедшее в антологию стихотворение «Всадник с беркутом скачет в ранних снегах» («A horseman with a berkut rides through the early snow»).

Орлиный взлет казахской поэзии был подхвачен выдающимися поэтами Ж. Жабаевым, И. Алтынсариним, С. Торайгыровым, М. Жумабаевым, С. Сейфуллиным. Общими мотивами их творчества является огромная любовь к родной земле и родному народу. Новые нотки восхищения Родиной привнес в свою поэзию Ж. Жабаев. В песнях-стихах он прославлял родной край. Мотив родины характерен и для творчества М. Жумабаева, что ярко демонстрирует стихотворение «Сасыкколь» («Sasykkol»). Произведения казахских поэтов красочно передают удивительное ощущение казахской души, неразрывно связанной со степными просторами.

Уникальность антологии «Летний вечер, ночь в прерии, земля золотой пшеницы: окружающий мир в казахской литературе» заключается в том, что она раскрывает зарубежному читателю не только природу страны, но и духовный и культурный взлет народа. Антология представляет прозу С. Муканова, Г. Мустафина, Г. Мусрепова, М.О. Ауэзова, Т. Ахтанова, Р. Нургали, А. Алимжанова и других писателей республики. Она включает поэтические произведения конца XIX-го и начала XX веков, начиная с Абая

Кунанбаева до современных поэтов, в которых прослеживается гуманистическое понимание природы и экологии, предупреждается то, что сейчас называют «зеленой экономикой».

Значителен вклад Ф. Онгарсыновой, К. Ахметовой, М. Хакимжановой, Т. Абдрахмановой, М. Айтхожиной, А. Бахтыгереевой, Ш. Кумаровой, А. Джагановой, Р. Мукановой и многих других писательниц и поэтов в национальную литературу. Поэзия, как считает Ф. Онгарсынова, должна резать, как острие бритвы, а не только ласкать слух. Характерно в этом плане её лирическое стихотворение «Верблюжья колючка» («Camelthorn»).

Яркие казахские поэтессы демонстрируют женский взгляд на культурную сферу кочевников. «Я знаю силу слов, способных разрушить металл», – говорит К. Ахметова. И это подтверждают её стихи, посвященные надписи на мавзолее легендарной красавицы Айша-Биби, являющиеся памятником любви и скорби, – «Inscription on the Mausoleum Aysha-Bibi».

Антология «Summer Evening, Prairie Night, Land of Golden Wheat» завершается «Glossary», в котором зарубежному читателю разъясняются исторические сведения, понятия казахской культуры, предметы быта, одежды и т.д. Но и в самом тексте приводятся необходимые уточнения, включены сведения о мавзолее Айша-Биби [3, с. 74], о героях и героинях легенд – Кыз Жибек, Толеген, Баян сулу [3, с. 75].

Глобальное восприятие творчества великого писателя Мухтара Ауэзова обогатилось новыми переводами его художественных произведений на мировые языки. Изданы новые книги о его творчестве и судьбе. Они раскрывают скрытую метафизику судьбы в рассказе «Серый лютый» («Fierce Grey») и рисуют параллели между прозой М.О. Ауэзова и американских писателей Дж. Лондона и У. Фолкнера. Действительно, французский мыслитель и писатель Л. Арагон ранее обнаружил сходство между М.О. Ауэзовым и философом М. Прустом. Российский литературовед и писатель Н. Анастасьев твердо убежден, что природа художественного таланта М.О. Ауэзова, проявленного в эпических новеллах, позволяет нам сравнить его тексты с прозой Э. Хемингуэя. По мнению Н. Анастасьева, М.О. Ауэзов отходит от традиции Дж. Лондона в изображении отношения человека к природе и близок к У. Фолкнеру по чувствительности. М.О. Ауэзов достигает вершин в создании эпической новеллы на казахском языке.

Ярким примером художественного воплощения темы «природа и человек» служат произведения народного писателя Казахстана А. Нурпеисова, основателя и первого президента Казахстанского Пен-Клуба. Шедевры А. Нурпеисова «Кровь и пот», «Последний долг», в которых дается ретроспективный взгляд на путь человечества в двадцатом веке, переведены на 35 языков мира. Новые издания «Последнего долга» вышли в свет в Соединенных Штатах и России. В романе рассматриваются регио-

нальная экологическая катастрофа как результат ошибочной и недальновидной политики тоталитарного общества и трагедия Аральского моря, которая постепенно приобрела масштаб глобальной экологической катастрофы. Частицы соли со дна высыхающего Аральского моря были найдены даже на ледниках Северного Ледовитого океана. Французский ученый А. Фишлер воспринимает А. Нурпеисова как «одного из самых выдающихся художников степи, последователя великого Ауэзова», который вмещает в своем литературном произведении «и красочное изображение степных просторов, и анализ, чуть ли не социологического характера, общества и, наконец, исторический сюжет, который проходит через все его произведение» [4, с. 129] А. Фишлер назвал роман «большой исторической фреской», знакомящей новых читателей с древней и сложной историей казахского народа.

С обретением независимости в мире возрос интерес к Казахстану. И это не только его природный и экономический потенциал. В новом свете раскрывается история народа, его культура, духовность и традиции. В этом аспекте очередная книга на английском языке с представительством широкого круга авторов является знаковой в привлечении внимания к современной казахской литературе.

В новые антологии, изданные в США, включено творчество яркой плеяды казахских поэтов и писателей от XIX до XXI веков, представляющих самобытную культуру казахского народа. Читатели находят в них отражение литературных приемов и тем у писателей разных литературных направлений, живших в разные исторические эпохи. И это вызвало у американских читателей особый интерес к казахской литературе. Антология «Летний вечер, ночь в прерии, земля золотой пшеницы: окружающий мир в казахской литературе», включающая литературные тексты XIX – XX веков, позволяет представить творчество казахских поэтов и прозаиков в историко-литературной перспективе и проследить, как развивалась, обогащалась и выходила на новый уровень осмысления экологическая тематика, эволюционировало изучение проблемы «человек и природа».

Литературный текст как модель казахской культуры, благодаря новому переводу на английский язык, стал доступным для ученых-литературоведов в Соединенных Штатах Америки.

На примере опубликованных художественных произведений авторы коллективной монографии «Казахско-американские литературные связи: современное состояние и перспективы» [5] прослеживают трансформацию духовных исканий мировой цивилизации. Современный компаративный анализ художественных переводов текстов казахских авторов на английский язык углубляет и расширяет картину научного гуманитарного сотрудничества.

#### Библиографический список

1. Оболенская Ю.Л. Перевод как форма взаимодействия литератур. *Введение в литературоведение*. Москва, 2004: 562 – 574.
2. *The Stories of the Great Steppe. The Anthology of Modern Kazakh Literature*. Ed. by Dr. R. Abasov. San Diego, California: Cognella Academic Publishing, 2013: 147.
3. *Summer Evening, Prairie Night, Land of Golden Wheat. The Outside World in Kazakh Literature*. San Diego, California: Cognella Academic Publishing, 2016: 223.
4. Фишлер, А. Абдизамил Нурпеисов. *Мир Нурпеисова*. Алматы, 2006: 119 – 129.
5. *Казахско-американские литературные связи: современное состояние и перспективы*. Алматы: Әдебиет Әлемі, 2016.

#### References

1. Obolenskaya Yu.L. Perevod kak forma vzaimodejstviya literatur. *Vvedenie v literaturovedenie*. Moskva, 2004: 562 – 574.
2. *The Stories of the Great Steppe. The Anthology of Modern Kazakh Literature*. Ed. by Dr. R. Abasov. San Diego, California: Cognella Academic Publishing, 2013: 147.
3. *Summer Evening, Prairie Night, Land of Golden Wheat. The Outside World in Kazakh Literature*. San Diego, California: Cognella Academic Publishing, 2016: 223.
4. Fishler, A. Abdizhamil Nurpeisov. *Mir Nurpeisova*. Almaty, 2006: 119 – 129.
5. *Kazakhsko-amerikanskije literaturnye svyazi: sovremennoe sostoyanie i perspektivy*. Almaty: Әдебиет Әлемі, 2016.

Статья поступила в редакцию. 25.09.17

УДК 811.112.2'28

**Trubavina N.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),  
E-mail: tschichni@mail.ru

**CONJUNCTIONS OF TIME IN THE STRUCTURE OF A COMPLEX SENTENCE IN INSULAR ALTAI GERMAN DIALECTS.** The article describes co-ordinate and subordinate conjunctions of upper- and low-insular Altai German dialects syntax, one of the few regions, where the German back-settlers still live compactly. The research is based on the practical material gathered during dialectological expeditions to German villages of Altai Krai. The author describes the main temporal co-ordinate and subordinate conjunctions

in the insular Altai German dialects, which specialize on expression of temporal relations of simultaneous and non-simultaneous actions. Analyzing the practical material the author comes to the conclusion that in a complex sentence in island German dialects it is the conjunctions that are the main means of clarifying and concretizing temporal semantics. The most precision of temporal orientation is achieved with the help of lexical time markers, complementing and modifying the semantics of conjunctions.

**Key words:** insular German dialects, syntax, complex sentence, conjunctions of time.

**Н.В. Трубакина**, канд. филол. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,  
E-mail: tschichni@mail.ru

## ВРЕМЕННЫЕ СОЮЗЫ В СТРУКТУРЕ СЛОЖНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ОСТРОВНЫХ НЕМЕЦКИХ ГОВОРАХ

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках выполнения научно-исследовательского проекта № 17-14-22002 «Реализация временных отношений в речи носителей островных немецких говоров Алтайского края».*

Статья посвящена изучению состава временных союзов в островных верхне- и нижненемецких говорах Алтая, одного из наиболее крупных регионов России с компактным проживанием этнических немцев. Исследование проводится на фактическом материале, собранном в ходе полевых экспедиций в немецкие села Алтайского края. Рассматриваются основные сочинительные и подчинительные союзы с семантикой темпоральности, специализирующиеся на выражении временных отношений в сферах одновременности и разновременности, дифференцирующие значение одновременности и разновременности действий. В ходе анализа практического материала автор приходит к выводу, что в сложном предложении в островных немецких говорах именно союзы являются основным средством уточнения и конкретизации временной семантики. Наибольшая точность временной ориентации достигается с помощью лексических временных маркеров, дополняющих и модифицирующих значения союзов.

**Ключевые слова:** островные немецкие говоры, синтаксис, сложное предложение, временные союзы.

Как и в современном литературном немецком языке, союзы в островных немецких говорах Алтайского края являются основным маркером подчинительной и сочинительной связи, одновременно конкретизируя отношения между частями сложного предложения. Не обладая номинативной функцией, союзы являются носителями особого квалифицирующего или уточняющего значения, благодаря которому они не только выражают синтаксическую связь, но и выявляют семантику этой связи [1, 2].

В настоящем исследовании в центре внимания находятся сочинительные и подчинительные союзы, служащие средством выражения темпоральной семантики. В структуре немецкого сложного предложения такие союзы специализируются на конкретизации относительных временных значений (обозначение одновременности и разновременности действий), выраженных временными формами [3, с. 62]. В рассматриваемых говорах союзы в этом плане приобретают больший вес в системе временных показателей: упрощение системы соотношения временных форм приводит к увеличению семантической нагрузки на темпоральные союзы. (Подробнее о частичной или полной утрате претеритальных форм в верхненемецких говорах, отходе от употребления плюсквамперфекта и футурума см. Л.И. Москалюк [4, с. 107 – 134]).

Как и в современном литературном немецком языке, все временные союзы в островных немецких говорах расширяют и дифференцируют отношения одновременности – разновременности, при этом одни союзы узко специализированы, однозначны и мало зависят от контекста, другие же союзы многозначны, полисемичны и реализуют свои значения в контексте, оформляя различные виды смысловых отношений.

Для передачи **отношений одновременности** в говорах употребляются подчинительные союзы *wi*, *os*, *wonn*, а также союз *solong*, почти всегда выступающий в сочетании с другим союзом. Доминирующими в этой группе являются союзы *wonn*, *wi* и *os*, имеющие довольно четко очерченные рамки употребления. Союз *wonn*, встречающийся в фонетических вариантах *wonn* / *wann* / *wänn* / *wannsch* / *wonnscht* выражает связь двух одновременно протекающих ситуаций в настоящем и будущем, а при повторяющемся действии и в прошлом:

Ннем.: Wann de Mäschin bluse däit, dann woite se olla, dot fendogh es T'ast büte.

Внем.: Wonn te Peder von ti Schul kommt, ruht er sich.

При необходимости подчеркнуть многократность (повторяемость) действия, носители говора употребляют лексические конкретизаторы *jedesmol*, *immer*, дифференцирующие семантику союза *wann*:

Внем.: Jedesmol, wonn ich tes Puuch les, tenk ich on moi Kinnhait.

Wonn ich hoorn pa moi Elder fahr, nehm ich immer moi Utschebniki mit.

Для обозначения однократного действия в прошлом, протекающего одновременно с действием в главном предложении, употребляется союз *wi* в верхненемецких говорах и союз *os* в нижненемецких говорах (соответствует значению *als* в современном литературном немецком языке):

Внем.: Wi ti Sup ferdich war, is aach te Monn kekomme, hun ich ten kefidert.

Ннем.: Von ne 1942, os etj 14 Joh wi, dann neime se mi in Trudarmee.

Союз *solong*, служащий для выражения отношений одновременности и указывающий на равную длительность действий главного и придаточного предложений, в рассматриваемых говорах зачастую выступает в сочетании с другими союзами – *solong wi*, *solong os* / *sou lang ous*, *solang* *bot*:

Внем.: *Solang wi te Wech zu is, musem tes umfahre.*

Ннем.: Bi ons wortet bot nü tö, wins, *solang os* hia dise Mensche wire, wot hia wune doide, doi starije Shiteli, wire äma viil Mensche ap em Bejerafnes.

Составной союз *solange wi* широко реализуется и в разговорном синтаксисе современного немецкого языка [5, S.124], а также встречается в немецких диалектах на территории Германии [6, S.137]. Употребление данного составного союза отмечают и исследователи островных немецких говоров стран Европы [7, с. 137].

Помимо вышеназванных подчинительных союзов значение одновременности в островных немецких говорах может передаваться и сочинительными (присоединительными) союзами, в частности союзом *unn* / *enn*:

Внем.: Moi Elder schawe alle zwo *unn* moi Schwester keit in de Schul.

Ннем.: Ischt wi wi fiif Darpa hee, daut wire tliiine Darpa, jeda Darp wi fe sich opoot ne Wirtschouft, *enn* daut wi seja schwow donn, wils Maschine en sou wout wi donn nech, oulles mete Hännj jemockt wi en Lecht, Elektroenergija wi nech.

В силу абстрактности основного, соединительного значения союза *unn* / *enn* одновременность действий здесь скорее выражается употреблением одинаковых или близких по значению временных форм и при необходимости конкретизируется другими временными маркерами (см. пример выше – *ischt*, *donn*).

Таким образом, решающая роль в выражении отношений одновременности в островных немецких говорах принадлежит небольшой группе подчинительных временных союзов, из сочинительных союзов только присоединительный *unn/enn* может выступать в этой функции. Подчинительные союзы *während* и *sooft*, распространенные в современном литературном немецком языке, в островных немецких говорах не употребляются, носители говоров с успехом заменяют их синонимичными союзами с более широким значением (*wonn*, *wi*, *os*), при необходимости конкретизируя их лексическими временными маркерами.

Что касается **отношений разновременности**, то в островных немецких говорах здесь тоже наблюдается меньшее количество временных союзов: частотные немецкие союзы *kaum, kaum dass, seitdem, sobald, nachdem* диалектоносителям не знакомы и в корпусе примеров не встречаются. Тем не менее, группа союзов со значением разновременности оказывается более многочисленной и разнообразной по составу, чем группа одновременных союзов. Это происходит за счет заимствований из контактирующего русского языка и вариативности в произношении и морфологическом составе диалектных союзов, служащих для выражения предшествования или следования действий друг за другом.

Значение следования реализуется с помощью линейки союзов со значением 'прежде чем', 'перед тем как', 'до того, как':

- ehp / ehpst / ehpscht / eja / oja / oja os
- verem / vorch / tevor
- vor tes wi / ver daut wi / ver dem dot / vor tem tass, von

dann os

- bis / pis / piste / pischt / bot / bet.

В сложноподчиненных предложениях с данными союзами действие главного предложения происходит раньше действия придаточного, следующего за ним.

Союз *pis*, выступающий в фонетических вариантах *pis / piste / pischt* в верхненемецких говорах и *bot / bet* в нижненемецких говорах, указывает на окончание (предел) действия в главном предложении, которое продолжается лишь до начала действия придаточного:

В нем.: Nu Zwiwel mise aach tepai sin. Hot tes alles recht gekocht, pis tes kocht, hun ich aach kewäshe.

В нем.: Blous rene Sarplata, dan bloiv duo nech viil, bot se han en tred' fohre, fu dot Kontore tule en ite en olle Sorte.

Под влиянием русского языка (ср. конструкцию 'пока не') в структуру сложного предложения с союзом *pis/bot* проникает отрицательная частица *net* или отрицательное местоимение *ko*, что в современном литературном немецком языке расценивается как нарушение нормы:

В нем.: So hen se zomme kelebt, pis alle zwei net kestorwe sin. (ср. лут.нем.: Sie haben zusammen gelebt, bis alle zwei gestorben sind).

Ннем.: Bet du olles nech moukst, jehst nonech han.

В островных немецких говорах сочетание союза *pis* с отрицанием в придаточном времени употребляется наряду с исходной конструкцией придаточного предложения с *pis*, добавляя вариативность в структуру сложного предложения:

В нем.: Keschafft hun ich in Kolchos, pis ich uf tie Pensija konge sin.

Keschafft hun ich in Kolchos, pis ich uf tie Pensija net konge sin.

Довольно широкое распространение для выражения следования в рассматриваемых говорах получают союз *ehp / ehpst / ehpscht* (нем.) – *eja / oja / oja os* (ннем.) и синонимичные ему союзы *vorcher / tevor*, вводящие ситуацию, во временном плане следующую за ситуацией в главном предложении:

Внем.: In ti Schul sin ich konge, noch ehpsch mich in ti Schul hun kenomme.

Er hot schon alles kewusst, tevor ich te Maul ufkemacht hun.

Ннем.: Eja Lied Meschin haude, kaume see te Foot uute Nobaschoff.

Союзы *vorcher / tevor*, соответствующие значению литературного *bevor*, встретились нам только в корпусе верхненемецких примеров. Носители нижненемецких говоров ограничиваются употреблением союза *eja/oja* для выражения отношений предшествования, изредка комбинируя его с союзом *os*:

Ннем.: Dü motst de Hüüsofgabe moke, eja os dü jeist.

В речи младшего поколения информантов союз *ehp/eja* практически повсеместно заменяется составными союзами *vor tes wi / ver daut wi* и *vor tem tass / ver dem dot / vere dot*:

Внем.: Vor tes wi mer noch Taitschlond fahre, musem escht Taitsch lerne.

Ннем.: Vere dot wachjfore, guht ischt en de Lofte.

По всей видимости, данный союз появляется в говорах под влиянием русского языка путем калькирования перевода русского союза 'перед тем как'.

По аналогичной схеме образованы и составные союзы *nu dem dot / nu dem os* – *noch tes wi / noch tem wu (wi) / nume dann*, употребляемые носителями говоров для выражения предшествования:

Внем.: Ich war pejs, noch tes wi si traimol kesaat hot „Fahr sachtiger!“

Ннем.: Wi sehe din mou seja wenig, nu dem os di send hijjetrocke.

Данные союзы также являются калькой с русского союзы (ср.: 'после того, как') и встречаются преимущественно в речи представителей младшего поколения.

Помимо вышеназванных калькированных союзов предшествование в рассматриваемых говорах может выражаться подчинительными союзами *os, wi*, а также составными союзами *wann...futs, krat...so*.

Значение полифункциональных союзов *wi* и *os* уточняется употреблением темпоральных наречий

Внем.: Krat wiste wechkeht, rabbelt te Telefon.

Wi tes Kelt to war, huns klaich iwerfihr ufs Knischka.

Ннем.: Dann os etj ne Hüüs kuumme deid, tredj en onsem Darp daut wi seja knoup donn.

В приведенных примерах временное значение предшествования, присущее союзам, актуализируется за счет наречий *krat, klaich, to, dann* и др., подчеркивающих, что действия происходят сразу одно за другим.

Сочинительные союзы разновременности меньше по объему и гораздо беднее по содержанию, чем подчинительные союзы. В сложносочиненных предложениях отношения предшествования/следования выражаются в первую очередь линейным расположением элементарных предложений друг за другом. Из всех семантических классов только присоединительные союзы могут дополнительно к основному значению реализовывать темпоральную семантику. Поскольку собственного абстрактного значения союза зачастую не хватает, конкретизация временной семантики происходит за счет лексических маркеров и временных форм глагола:

Внем.: Frier pin ich ooch uf Tonz konge, unn jetzt prauch ich tes nicht net.

Повторяемость действий, следующих во времени друг за другом, подчеркивается наречиями *immer, wider, oft*, а также синтаксическими повторами:

Внем.: Sin immer kekomme, nun alles pa uns kekaaft, war immer alles zu ese.

Mit ti Post prenge se tes zu Hause, unn kehe me, unn trunne in ti Post puzahle me.

Ннем.: Hod se jeden't' enn jeden't', enn es ene Belnetse jekumme.

Очередность и последовательность событий в повествовании зачастую выражается соединительным союзом *unn/enn/onn* в сочетании с наречиями *jetzt/jezt/krat, dann(e)/dunn/dunn/nort/tonn, da/do/to/do*:

Внем.: Na ja, frishes Kraut hun ich oikemacht, vons frier noch, un jetzt war s ufketaat.

Ннем.: Unn di Kolchose deide de objedineje, von fiif Kolchose woord eina jemookt, dann gouw det oul meja Technik ene Kolchos en dann fongwe wi on te büe, dann woorte de tljine Darpa iwajesideltj tem Zentrum.

Наиболее ярко значение очередности событий и ситуаций выражается с помощью сложных сочинительных союзов *esch* ... *nodr* (*nort, noot, noat*), *esch* (*eescht, eascht, ischt*) ... *dann* (*tann, tonn*):

Внем.: Escht hen me in Podsosnowo kewohnt, tann pin ich wider kefare in moi Torf, wo ich kpore pin.

Ннем.: Ischt wi wi fiif Darpa hee, daut wire tljine Darpa, jeda Darp wi fe sich opoot ne Wirtschouft, enn donn ene 1950 objedineje se de Kolchose.

Среди многоместных присоединительных союзов, отличающихся широкой вариативностью форм как в разных говорах, так и внутри одного говора, временное значение быстро сменяющихся друг друга событий или ситуаций, несовместимых во временном плане могут выражать составной союз *palt* ... *palt* = нем. *bald* ... *bald* и конкурирующий с ним в говорах русский союз *mo* ... *mo*, распространившийся практически повсеместно [8, с. 139]:

Внем.: To schneet's, to regent's. / Palt schneet's, palt regent's.

Ннем.: To aul, to goa nuscht.

Таким образом, мы видим, что в островных немецких говорах союзы с временной семантикой в структуре сложного предложения специализируются на выражении относительных временных значений (одновременность / разновременность действий). Значение одновременности и разновременности выражается преимущественно подчинительными союзами, сочинительные союзы реже выступают в роли маркеров временных отношений. Из всех

групп сочинительных союзов только присоединительные могут дополнительно к своей основной соединительной функции выражать временные значения. В сложносочиненном предложении с временной семантикой значение одновременности/разновременности реализуется, прежде всего, посредством соотношения лексико-семантического содержания предикативных частей, употреблением временных форм глагола с опорой на лексические показатели времени.

Что касается состава темпоральных союзов, то с одной стороны, он сужается в силу исторического развития говоров и от-

сутствия в них целого ряда союзов, характерных для современного литературного немецкого языка, с другой стороны спектр средств союзной связи расширяется за счет специфических диалектных союзов, за счет способности союзов сочетаться друг с другом, а также за счет заимствований и калькирования из контактирующего русского языка.

Кроме союзов и временных форм, в структуре сложного предложения существенную роль играют корреляты и темпоральные маркеры, усиливающие то или иное значение союзов.

#### Библиографический список

1. Реформатский А.А. *Введение в языковедение*: учебник для студентов филологических специальностей вузов. Москва: Аспект Пресс, 2000.
2. Гулыга Е.В., Натанзон М.Д. *Теория современного немецкого языка (грамматика). Часть 2: Синтаксис*. Москва: Знание, 1959.
3. Гулыга Е.В., Шендельс Е.И. *Грамматико-лексические поля в современном немецком языке*. Москва: Просвещение, 1969.
4. Москалюк Л.И. *Современное состояние островных немецких диалектов*. Барнаул: Изд-во БГПУ, 2002.
5. Post R. *Pfälzisch. Einführung in eine Sprachlandschaft*. Landau/Pfalz: Pfälzische Verlagsanstalt GmbH, 1992.
6. Weise O. *Altenburger Mundart*. Leipzig: Breitkopf&Händel, 1900.
7. Wild K. *Syntax eingeleiteten Nebensätze in den „Fuldaer“ Deutschen Mundarten Ungarns*. Budapest: Akad.K., 1994.
8. Москалюк Л.И., Трубина Н.В. *Лингвистический атлас немецких диалектов на Алтае*. Барнаул: АлтГПА, 2011.

#### References

1. Reformatskij A.A. *Vvedenie v yazykovedenie*: uchebnik dlya studentov filologicheskikh special'nostej vuzov. Moskva: Aspekt Press, 2000.
2. Gulyga E.V., Natanzon M.D. *Teoriya sovremennogo nemeckogo yazyka (grammatika). Chast' 2: Sintaksis*. Moskva: Znanie, 1959.
3. Gulyga E.V., Shendel's E.I. *Grammatiko-leksicheskie polya v sovremennom nemeckom yazyke*. Moskva: Prosveschenie, 1969.
4. Moskaliuk L.I. *Sovremennoe sostoyanie ostrovnykh nemeckikh dialektov*. Barnaul: Izd-vo BGPU, 2002.
5. Post R. *Pfälzisch. Einführung in eine Sprachlandschaft*. Landau/Pfalz: Pfälzische Verlagsanstalt GmbH, 1992.
6. Weise O. *Altenburger Mundart*. Leipzig: Breitkopf&Händel, 1900.
7. Wild K. *Syntax eingeleiteten Nebensätze in den „Fuldaer“ Deutschen Mundarten Ungarns*. Budapest: Akad.K., 1994.
8. Moskaliuk L.I., Trubavina N.V. *Lingvisticheskij atlas nemeckikh dialektov na Altae*. Barnaul: AltGPA, 2011.

Статья поступила в редакцию 02.10.17

УДК ???

**Golkar Abtin**, Cand. of Sciences (Philology), teacher of Russian Literature, Tarbiat Modares University (Tehran, Iran),  
E-mail: marina250165@yandex.ru

**Rezaei Majid**, postgraduate, Tarbiat Modares University (Tehran, Iran), E-mail: majid\_rezaei@mail.ru

**USING POEMS BY MARINA TSVETAeva FOR TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE.** Knowing poetry in foreign languages will help to understand the nature of the people, their cultures, and their psychology. Moreover, it is important to the foreign students, who will study the Russian language. The studying of the Russian poetry with foreign students forms an ability to participate in cultural discussions. Learning such skills is required to a certain level of communicative formed, overall training and linguistic-cultural skills. The Poem in foreign languages have a positive effect on moral and aesthetic education of students. The Russian language can be taught teach with the help of poetic texts to foreign students. The poems are used to practice pronunciation, lexical and grammatical material, develop and train expressive reading. Multiple repetition of the same linguistic phenomena in a poem, rhythmic patterns, melodic poem allows to carry out teachers' objectives. An analysis of poems promotes the development of creative abilities of pupils, teaches observation, reasoning, intention to express their thoughts. Learning poems contributes to the development of memory. The research is based on an analysis of the poems by Marina Tsvetaeva used for learning Russian as a foreign language in class.

**Key words:** Maria Tsvetaeva, poems, Russian as a foreign language, culture-oriented linguistics, grammatical material.

**Голкар Абтин**, канд. филол. наук, преп. русского языка, Университет Тарбиат Модарес, г. Тегеран, Иран,  
E-mail: golkar@modares.ac.ir

**Резаи Маджид**, аспирант русского языка, Университет Тарбиат Модарес, г. Тегеран, Иран,  
E-mail: majid\_rezaei@mail.ru

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТИХОТВОРЕНИЙ МАРИНЫ ЦВЕТАЕВОЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Знакомство с иностранной поэзией позволяет накопить знания, а также постичь дух, культуру, психологию, образ мышления народа, и в этом важное культуроведческое значение для разбора стихотворений русских поэтов с иностранными студентами. В целом изучение русской поэзии с иностранными студентами позволяет сформировать у них способность принимать участие в диалоге культур. Достижение этого предполагает наличие определенного сформированного уровня коммуникативной, общеучебной, лингвострановедческой компетенций. Стихотворения на иностранном языке положительно воздействуют на нравственное и эстетическое воспитание личности, решаются практические задачи при обучении русскому языку как иностранному. Обращение к поэзии происходит с целью совершенствования произношения, лексического и грамматического материала, развития речи и выразительного чтения. Многократное повторение языковых явлений в стихотворении, ритмический рисунок, мелодика стихотворения позволяет осуществлять поставленные задачи. Анализ поэтических текстов способствует развитию творческих способностей учащихся, обучению их наблюдательности, рассуждению, выражению собственных мыслей. Заучиванием стихов способствует развитию памяти. В данной работе рассмотрена возможность использования стихотворений Марины Цветаевой для обучения студентов грамматике. Исследование показало, что использование стихотворений Марины Цветаевой эффективно при обучении русскому как иностранному.

**Ключевые слова:** Марина Цветаева, стихотворения, русский язык как иностранный, грамматика, лингвострановедение.

# 1. Роль поэзии в обучении грамматике иностранных студентов

Термин грамматика имеет много значений. С одной стороны, слово грамматика употребляют в значении «грамматический строй», то есть под грамматикой понимают строение слов и предложений, присущее данному языку, которым носитель языка владеет интуитивно, осмысление и осознание которого происходит в процессе школьного обучения.

С другой стороны, грамматика является теорией данного языка, разделом языкознания, обобщением знаний о строе языка.

Без овладения грамматикой в первом значении слова невозможно речевое общение. Дошкольником осваивается грамматический строй в процессе отражения действительности. Формируются и формулируются мысли на основе имитации обильно воспринимаемых образцов речи. После ребенком осваивается грамматика в школе как теория языка. Это позволяет обобщить и скорректировать усвоенное на интуитивном уровне, усовершенствовать грамматические знания, умения и навыки.

Итак, обучить грамматике иностранного языка – значит сформировать специфические для данного языка грамматические механизмы, результатом должно стать одновременное сложение определенных грамматических знаний и умений [2, с. 287].

В этом неоценимую помощь может оказать поэзия. Встретив какую-либо новую грамматическую форму, ученик воспринимает её. В случае наличия у ученика потребности в данной грамматической форме, он старается её запомнить, иначе говоря, первым действием, совершаемым с новым грамматическим явлением, становится восприятие. Лучшее восприятие учеником грамматической формы осуществляется при рациональном использовании стихотворения. К примеру, изучение возвратных глаголов оптимально осуществляется с использованием стихотворения Ольги Акварельной:

Удивляюсь и смущаюсь,  
улыбаюсь и сержусь.  
От тоски сердечной маюсь,  
не решаюсь... Ну и пусть [3]!

После восприятия и осознания грамматической формы ученик совершает попытку воспроизведения речевого образца. Таким образом, следующим важным действием, необходимым к совершению учеником, является имитация. На этом этапе можно дать задание ученикам выучить стихотворение наизусть, чтобы лучше запомнить грамматическую форму. Такое задание логично называть имитативным.

Следующим действием становится подстановка. Учеником самостоятельно подставляются в одну и ту же грамматическую модель различные слова.

Следующим действием становится репродукция, предполагающая самостоятельный продукт по проблеме с использованием данной грамматической формы. По словам Иващика, Возможно на данном этапе дать задание иностранным студентам самостоятельно придумать несложное стихотворение на русском языке, используя грамматическую модель [4, с. 159].

## 2. Принцип и критерии отбора стихотворений для обучения иностранному языку

Г.В. Ейгер считает, что при отборе стихотворений на иностранном языке необходимо руководствоваться следующими требованиями:

- Доступность стихотворений (отсутствие большого количества новой, ранее не изученной лексики);
- Отсутствие незнакомых грамматических явлений;
- Небольшой объем (на их запись не должно быть затрачено много времени);
- Содержание должно заключать в себе воспитательную ценность и предоставлять тематику для беседы [5, с. 19 – 22].

### 3. Этапы работы со стихотворением

Стихотворения используют на всех уровнях обучения русскому языку как иностранному, работа со стихотворениями проводится в несколько этапов.

Ейгер выделяет несколько этапов в работе над стихотворением:

- Краткое знакомство с автором стихотворения, а иногда с обстоятельствами, при которых оно было написано.
- Снять языковые трудности.
- Выразительно прочесть стихотворение студентам.
- Дать прозаический пересказ и перевести стихотворение на понятном студентам языке.

- Проанализировать стихотворение с разъяснением встречающихся трудностей: композиция, образы, идея, стиль и т. д.

- Повторно прочесть, позволяя учащимся расставить паузы, ударения в тексте.

- Организовать хоровое чтение стихотворения вслед за учителем по законченным строкам.

- Дать задание прочесть стихотворение самостоятельно.
- Обсудить и оценить стихотворение (какие вызывает образы, эмоции, мысли, чувства).

- Сопоставить имеющиеся литературные переводы, обсудить переводы, выполненные обучающимися [5, с. 19 – 22].

Задачи, которые решаются читающим в процессе изучающего чтения, Н.И. Гез условно разделяет на три основные группы, которые соответствуют характеру переработки информации:

- 1) Воспринять языковые средства и осознать их точное значение в тексте;

- 2) Извлечь полную фактическую информацию, содержащуюся в тексте;

- 3) Осмыслить извлеченную информацию [6, с. 374].

Решить данные задачи возможно на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах работы с текстом стихотворения.

Предтекстовый этап подразумевает выполнение:

- Упражнений на соотнесение значения слова с темой, ситуацией;

- Упражнений на расширение лексического запаса;
- Упражнений на опознание и дифференциацию грамматических явлений;

- Упражнений на восприятие и понимание предложения как целостной смысловой структуры.

- Упражнений на языковую догадку;

- Упражнений по формированию навыков работы с двуязычным словарем.

Гез считает, что текстовому этапу характерно выполнение следующих упражнений:

- деление текстового материала на смысловые части;
- выделение смысловых опор в тексте;
- эквивалентная замена, изложение основных мыслей текста более экономными способами.

В послетекстовом этапе:

- проверяется понимание фактического содержания текста;

- производится обучение интерпретации текста;
- определяется познавательная ценность прочитанного [6, с. 374].

## 4. Использование стихотворений Марины Цветаевой для обучения грамматике иностранных студентов

По мнению Л.В. Зубовой, Лирика Марины Цветаевой отличается сложным композиционным строением, обилием образов и неоднозначным грамматическим строением. Зачастую в противоречии с грамматикой находится лирическая семантика текста, сцепление слов происходит иногда в единственно возможном и эмоционально неопровержимом сочетании [7, с. 262]. Это необходимо учитывать при выборе стихотворения для работы с иностранными студентами.

Как было сказано выше, работа с поэзией начинается с подбора подходящего по критериям стихотворения.

Для обучения иностранных студентов такой грамматической категории, как склонение прилагательных и существительных, возможно использование стихотворения Марины Цветаевой «Вифлеем».

«Три царя,  
Три ларя  
С ценными дарами.  
Первый ларь –  
Вся земля  
С синими морями.  
Ларь второй:  
Весь в нем Ной,  
Весь, с ковчегом-с-тварью.  
Ну, а в том?  
Что в третьем?  
Что в третьем-то, Царь мой?  
Царь дает,  
– Свет мой свят!  
Не понять что значит!  
Царь – вперед,  
Мать – назад,  
А младенец плачет» [8, С. 367].

Первый ларь», «Царь мой», «С синими морями», этими словосочетаниями можно объяснить прилагательные и их склонение.

Здесь стоит обратить внимание студентов на числительное «три» и порядковые числительные «первый», «второй», «третий». При этом стоит оговорить авторское употребление числительного «третем» с проговариванием грамматического классического употребления формы «третьем».

При работе с данным стихотворением необходимо также проведение работы над лексическим значением, как отдельных слов, так и всего стихотворения в целом. Конкретно, необходимо прояснить и проговорить такие слова, как «ларь», «ковчег», «тварь».

Но здесь еще есть очень важный момент. Семантика данного стихотворения должна быть понятна для иностранных студентов, так как в нем имеется множество отсылок к библейской мифологии, которая является не общеизвестной. Поэтому для тех студентов, которые не знакомы с религиозными особенностями христианства, такие тексты с точки зрения понимания смысла стихотворения очень трудны и здесь задача преподавателя заключается в том, что он должен заранее объяснить эти особенности и поскольку одной из функций обучения иностранному языку является знакомство с культурой других стран и диалог культур и религий, в этом плане такие стихотворения очень полезны.

Для изучения темы «Окончание прилагательных в именительном и винительном падеже» можно использовать стихотворение Цветаевой «**Полюбил богатый бедную**»:

«Полюбил богатый – бедную,  
Полюбил ученый – глупую,  
Полюбил румяный – бледную,  
Полюбил хороший – вредную:  
Золотой – полушку медную [8, с. 367]»

В данном стихотворении употребляется множество прилагательных в именительном падеже («богатый», «ученый», «румяный», «хороший», «золотой») и винительном («бедную», «глупую», «бледную», «вредную», «медную»).

Единственное слово, которое здесь считается малоупотребляемым, это слово «полушка», значение которого надо пояснить студентам.

Также при изучении данного стихотворения возможно отработать использование прошедшего времени глагола (многократное повторение «полюбил») и глагола в побудительном наклонении (многократное повторение «не люби»).

При использовании стихотворений Марины Цветаевой в обучении грамматике иностранных студентов необходимо проводить работу не только с грамматической составляющей произведения, но в первую очередь над его смысловым наполнением. Это позволит обогатить лексический словарь иностранного студента, а также будет способствовать более глубокому пониманию принципов построения грамматики русского языка.

Следующий пример можно приводить из стихотворения «**Идешь, на меня похожий...**»:

Идешь, на меня похожий,  
Глаза устремляя вниз.  
Я их опускала – тоже!  
Прохожий, остановись [8, с. 320]!

Здесь можно учить студентов использованию таких часто употребляемых фраз, как «на меня похож», «устремлять глаза вниз» или «опускать глаза вниз». И конечно здесь и есть увлечение запаса слов, например «прохожий». Также здесь можно обратить внимание студентов на употребление деепричастия «устремляя».

Для поэтического языка Цветаевой характерно обилие паронимических сближений квазиомонимов – слов, различающихся одной фонемой (смыслоразличительным звуком) и квазиомографов – слов, различающиеся одной буквой [9]:

«**В огромном городе моем – ночь...**»

В огромном городе моем – **ночь**.

Из дома сонного иду – **прочь**

И люди думают: жена, **дочь**,

А я запомнила одно: **ночь**.

Также в другом стихотворении имеем:

Все **древности**, кроме: дай и мой,

Все **ревности**, кроме той, земной,

Все **верности**, – но и в смертный бой [8, с. 251].

Обращаем внимания на отрывки из стихотворения «Новый год я встретила одна»:

Новый год я встретила одна.

Я, богатая, была бедна, [8, с. 188]

Здесь помимо антонимической пары «Богатый и бедный», можно и обращать внимание учеников на краткую и полную формы прилагательных и их особенности.

**Б. Пастернаку**

Расстояние: версты, мили...

Нас рас-ставили, рас-садили,

Чтобы тихо себя вели

По двум разным концам земли.

Рас-стояние: версты, дали...

Нас расклеили, распаяли,

В две руки развели, распяв,

И не знали, что это – сплав [8, с. 74]

В данном стихотворении в первую очередь можно изучать основные грамматические правила русского языка:

- Употребление винительного, предложного, именительного, падежей.

- Согласование глагола и зависимого дополнения («на расклеили»),

- Правописание приставок («-раз», «-рас»),

- Спряжение глаголов.

Стихотворение построено на нанизывании все новых и новых смыслов на приставку рас-/раз-, которая означает разделение, разрозненность. Причём, хотя, при поверхностном прочтении возникает ощущение, что речь идет о том, что расстояние сделало с героями, на самом деле через череду глагольных форм мы получаем характеристику лирической героини и ее избранника.

Точнее, характеристики, которые беспрестанно перетекают одна в другую, претерпевая по принципу свободной ассоциации постоянные метаморфозы.

Из 16 слов на «рас-/раз-» оригинала 13 являются глаголами.

Таким образом, изучая данное стихотворение, студенты легко смогут запомнить правописание приставок – раз и –рас, так как им будет понятен их смысл – «разделить».

При изучении можно задать иностранным студентам следующий вопрос:

- Что обращает ваше внимание в первых двух словах?

(рас-стояние)

- Зачем Цветаева выделила морфему? Графически отделила её?

(Увеличивается пропасть между влюбленными людьми, приставка усиливает ощущение разъединения).

Цветаева использует особый приём – семантизацию морфемы, то есть привлечение внимания к значению морфемы. Это поможет иностранным студентам обратить внимание на данный аспект грамматики.

Далее можно уточнить у иностранных студентов:

- Ключевые слова. Какая часть речи преобладает?

(глагол в прошедшем времени). Здесь можно рассмотреть с иностранными студентами правила, по которым образованы глаголы в стихотворении, уделить внимание суффиксам прошедшего времени.

- Случайно ли это?

(Это связано с основной мыслью стихотворения главным образом – образом разлуки).

Даже части речи могут использоваться как выразительные средства языка, хотя может быть, они менее заметны.

- Чем интересен синтаксис стихотворения?

(Повтор синтаксических конструкций).

- Какие предложения преобладают?

(Односоставные, неопределенно-личные).

- Какие знаки вызывают вопросы? (тире, многоточия – любимые знаки Цветаевой)

**О.Э. Мандельштаму**

«Собирая любимых в путь,

Я им песни пою на память –

Чтобы приняли как-нибудь,

Что когда-то дарили сами» [8, с. 425].

На примере данного стихотворения хорошо изучать правила написания сложноподчиненных предложений. Два раза встречается зависимая конструкция:

«Я им песни пою на память» – ставится вопрос «зачем?»

«Чтобы приняли как-нибудь» – ставится вопрос «что именно?»

Также здесь имеется деепричастный оборот в начале предложения («Собирая любимых в путь»). Иностранному студенту поясняется, что в таком случае ставится запятая.

Ещё в данном стихотворении можно объяснить, как пишутся частицы «нибудь», «-то». Иностранным студентам поясняется, что в таком случае ставится дефис.

Также в данном стихотворении имеются глаголы в разном времени, что можно использовать при обучении грамматике иностранных студентов («дарили», «пою», «приняли»).

Ещё в стихотворении можно изучать правописание союза «чтобы». Союз «чтобы» необходимо отличать от сочетания местоимения «что» с частицей «бы». Конечно, иностранным студентам стоит пояснить данное правило на примерах, показать, когда именно «чтобы» пишется как «что бы».

Солнце – одно, а шагает по всем городам.

Солнце – мое. Я его никому не отдам.

Ни на час, ни на луч, ни на взгляд. – Никому.

Никогда! [8, с. 329].

В данном стихотворении можно изучать такие грамматические правила, как:

1. Предложения с опущенным глаголом-связкой («Солнце – одно», «солнце – мое»).
2. Правописание частицы «ни», её отличие от частицы «не» (ни на час», «ни на луч», «ни на взгляд»).
3. Употребление однородных членов предложения – сказуемых со связкой – подчинительным союзом («а»),
4. Спряжение глаголов.

На занятии можно задавать студентам следующие вопросы:

- Какие знаки препинания у вас вызывают вопросы?
- Зачем и по какому правилу здесь присутствуют тире?
- Почему стоят восклицательные знаки?
- Чем выражено отрицание в данном стихотворении? Приведите примеры.

#### Только девочка

Я только девочка. Мой долг

До брачного венца

Не забывать, что всюду – волк

И помнить: я – овца [8, с. 198].

В данном стихотворении можно изучать такие грамматические правила, как:

1. Предложения с опущенным глаголом-связкой («Я ЕСТЬ только девочка», «всюду – волк», «я – овца»).
2. Построение сложноподчинённых предложений с союзом («Не забывать, ЧТО ВСЮДУ ВОЛК»).
3. Построение сложноподчинённых предложений без союза («И помнить: я овца»),
4. Употребление частицы «не» с глаголами («не забывать»),
5. Спряжение глаголов.

Студентам можно задать на занятии следующие вопросы:

- Какие знаки препинания у вас вызывают вопросы?
- Почему здесь много коротких предложений и как они построены?
- Почему в некоторых случаях при опущении глагола-связки стоит тире, а в некоторых – нет?
- Почему в последних двух строках при относительно одинаковой конструкции в первом случае стоит запятая, а во втором – двоеточие?

#### Молитва

Христос и Бог! Я жажду чуда

Теперь, сейчас, в начале дня!

О, дай мне умереть, покуда

Вся жизнь как книга для меня.

Ты мудрый, Ты не скажешь строго:

– "Терпи, еще не кончен срок".

Ты сам мне подал – слишком много!

Я жажду сразу – всех дорог! [8, с. 63]

В данном стихотворении можно изучать такие грамматические правила, как:

1. Употребление сравнения в предложении («как книга»),
2. Употребление глаголов в настоящем и будущем времени («жду», «дай», «скажешь»),
3. Предложения с опущенным глаголом-связкой («Ты мудрый»),
4. Правописание сложноподчинённых предложений без союза («Терпи, еще не кончен срок»),
5. Правописание сложносочинённых предложений без союза («Ты мудрый, Ты не скажешь строго»),
6. Согласование существительного и определения («ты мудрый»),

330

7. Согласование существительного и глагола («Я жажду»,
8. Употребление именительного, предложного, дательного, родительного падежей,

9. Употребление кратких причастий («не кончен»),

10. Правописание причастий с частицей «не»,

11. Спряжение глаголов.

Студентам можно задать на занятии следующие вопросы:

- Какие знаки препинания у вас вызывают вопросы?
- Почему «как» не выделено запятыми?
- Почему после «О» стоит запятая?

Не умрешь, народ!

Бог тебя хранит!

Сердцем дал – гранат,

Грудью дал – гранит.

Прозвонит, народ, –

Твердый, как скрижаль,

Жаркий, как гранат,

Чистый, как хрусталь [8, с. 221].

В данном стихотворении можно изучать такие правила, как:

1. Употребление сравнения в предложении («как хрусталь», «как гранат», «как скрижаль»),
2. Употребление предложений без глаголов,
3. Употребление обращений в предложении,
4. Согласование существительного и определения («жаркий народ», «чистый народ», «твердый народ»),
5. Употребление именительного, творительного, винительного падежа,
6. Употребление глаголов в будущем времени («умрешь»).
7. Употребление частицы «не» с глаголами,
8. Спряжение глаголов.

Студентам можно задать на занятии следующие вопросы:

- Какие знаки препинания у вас вызывают вопросы?
- Зачем стоят тире?

Пора снимать янтарь,

Пора менять словарь,

Пора гасить фонарь

Наддверный [8, с. 86].

В данном стихотворении можно изучать такие правила, как:

1. Употребление предложений без подлежащего,
2. Согласование существительного и определения («фонарь наддверный»),
3. Употребление винительного падежа,
4. Спряжение глаголов.

«Не смейтесь вы над юным поколеньем!..»

Не смейтесь вы над юным поколеньем!

Вы не поймете никогда,

Как можно жить одним стремленьем,

Лишь жаждой воли и добра...

Так не зовите их домой

И не мешайте их стремленьям, –

Ведь каждый из бойцов – герой!

Гордитесь юным поколеньем [8, с. 111]!

В данном стихотворении можно изучать такие правила, как:

1. Употребление глаголов с частицей «не»,
2. Спряжение глаголов,
3. Предложения с опущенным глаголом-связкой («каждый – герой»),
4. Согласование существительного и определения («юным поколеньем»),
5. Употребление именительного, дательного, творительного падежа,
6. Употребление глаголов в настоящем времени («зовите», «гордитесь»).

#### Утомленье

Жди вопроса, придумывай числа...

Если думать – то где же игра?

Даже кукла нахмурилась кисло...

Спать пора!

В зале страшно: там ведьмы и черти

Появляются все вечера.

Папа болен, мама в концерте...

Спать пора!..

...Ах, без мамы ни в чем нету смысла!

В данном стихотворении можно изучать такие правила, как:

1. Употребление частицы «же»,
2. Спряжение глаголов,
3. Безличные предложения,
4. Согласование существительного и определения,

5. Правписание кратких прилагательных («болен»),
6. Употребление именительного, предложного, винительного падежа,
7. Употребление отрицательных местоимений,
8. Употребление глаголов в настоящем, прошедшем времени.

#### Итог дня

Ах, какая усталость под вечер!  
Недовольство собою и миром и всем!  
Слишком много я им улыбалась при встрече,  
Улыбалась, не зная зачем.

В данном стихотворении можно изучать такие правила, как:

1. Употребление междометия «ах»,
2. Спряжение глаголов,
3. Предложения без сказуемого,
4. Согласование существительного и определения («какая усталость»),
5. Употребление глаголов в прошедшем времени,

6. Употребление деепричастий с частицей «не»,
7. Употребление именительного, винительного, творительного падежа,
8. Употребление существительных с «не».

#### Заключение

Обучение русскому языку как иностранному имеет свою специфику и особенности. Одной из таких особенностей является использование поэзии при обучении грамматике. При написании данной работы мы выявили критерии, которые определяют выбор стихотворения для работы с грамматической составляющей языка, также выделили этапы работы с поэзией при обучении грамматике.

Для примера использования поэзии в обучении грамматике иностранных студентов был произведен разбор лирики Марины Цветаевой. Данный анализ позволил сделать вывод о том, что лирика Марины Цветаевой является образцом поэзии, эффективной для обучения грамматике русского языка иностранных студентов.

#### Библиографический список

1. Сaitbekova G.M. Поэзия на уроках иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 1997; 3: 10 – 13.
2. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. Москва: Просвещение, 1991.
3. Available at: <https://www.stihi.ru/2012/06/09/7292>
4. Иващик Е.А. Обучение чтению аутентичных текстов на уроках иностранного языка в средней школе. Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2003.
5. Эйгер Г.В. Поэзия на уроках иностранного языка: современные подходы к обучению чтению. *Иностранные языки в школе*. 1999; 5: 19 – 22.
6. Гез Н.И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. Москва: Высшая школа, 1982.
7. Zubova L.V. Поэзия Марии Цветаевой: Лингвистический аспект. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1989.
8. Цветаева М. *Избранное*. Сост., коммент. Л.А. Беловой. Москва: Просвещение, 1989.
9. Available at: <http://philologos.narod.ru/portefolio/zubova1999.htm>

#### References

1. Saitbekova G.M. Po`eziya na uroках inostrannogo yazyka. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 1997; 3: 10 – 13.
2. Rogova G.V. Metodika obucheniya inostrannym yazykam v srednej shkole. Moskva: Prosveschenie, 1991.
3. Available at: <https://www.stihi.ru/2012/06/09/7292>
4. Ivaschik E.A. Obuchenie chteniyu autentichnyh tekstov na uroках inostrannogo yazyka v srednej shkole. Blagoveschensk: Izd-vo BGPU, 2003.
5. Ejger G.V. Po`eziya na uroках inostrannogo yazyka: sovremennyye podhody k obucheniyu chteniyu. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 1999; 5: 19 – 22.
6. Gez N.I. Metodika obucheniya inostrannym yazykam v srednej shkole. Moskva: Vysshaya shkola, 1982.
7. Zubova L.V. Po`eziya Marii Cvetaevoy: Lingvisticheskij aspekt. Leningrad: Izd-vo LGU, 1989.
8. Cvetaeva M. *Izbrannoe*. Sost., komment. L.A. Belovoj. Moskva: Prosveschenie, 1989.
9. Available at: <http://philologos.narod.ru/portefolio/zubova1999.htm>

Статья поступила в редакцию 30.09.17

УДК 1:008:400

**Betenkova E.M.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Humanities, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: [elena.betenkova@gmail.com](mailto:elena.betenkova@gmail.com)

**Semkina A.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages and the Latin Language, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: [alexas.72@mail.ru](mailto:alexas.72@mail.ru)

**BIBLICAL TEXTS AS REPRESENTATION OF A MYTHOLOGEME OF THE MAN'S WAY.** The article looks into the mythologeme of the way of the man as a creature created by God, but who is given a free choice. The research is based on the biblical texts. Realization of choices given to the man by God is the highest goal of the man's existence in the world. The research is based on the interpretation of the Old Testament, which has the interpretation of the Bible rather approximate. The way of man as presented in the article is viewed as the realization of the given by the God potential which is finally determined by the man himself. People mistakenly took the way of personal perfection, what led them to misery and suffering and turned labour into punishment necessary for the body.

**Key words:** mythologeme of the way, reality, individuality, potential, emanation, ability to confront feasibility.

**Е.М. Бетенькова**, канд. филос. наук, доц. каф. гуманитарных наук, Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: [elena.betenkova@gmail.com](mailto:elena.betenkova@gmail.com)

**А.В. Семкина**, канд. филол. наук, доц., доц. каф. иностранных языков с курсом латинского языка, Алтайский государственный медицинский университет, декан факультета иностранных студентов Алтайского государственного медицинского университета, г. Барнаул, E-mail: [alexas.72@mail.ru](mailto:alexas.72@mail.ru)

## БИБЛЕЙСКИЕ ТЕКСТЫ КАК РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ МИФОЛОГЕМЫ ПУТИ ЧЕЛОВЕКА

В статье на материале библейских текстов рассматривается мифологема пути человека как существа тварного, но наделенного свободой выбора. Реализация потенции, заложенной в человека Богом, есть высшая цель существования человека в мире. Интерес к Библейским текстам в связи с определением мифологемы пути человека обусловлен тем, что Священное Писание является основой мировоззрения любой философской концепции, зародившейся в христианском мире, такой как

экзистенциализм, новая философия Ф. Ницше и т. д. В работе используются толкования Библии, не получившие широкого распространения, но заслуживающие внимания в силу трактовки смысла библейского текста пошагово, исходя из значения каждого слова.

**Ключевые слова:** мифологема пути, преодоление возможности, реальность, индивидуализированность, эманация, потенция.

Священное Писание, подобно любой другой концепции человеческого существования, представляет жизнь человека как преодоление зависимости от мира. Русский богослов М. Тареев [цит. по 1] называет человека явлением или отображением божественной жизни в ничтожестве. Он приводит слова из «Поучений» архиепископа Никонора о том, что Творческая, Ипостасная мудрость встала между Богом и ничтожеством как посредник между Творцом и тварью изначально. План творения мира есть предопределение ничтожества к бытию, самое творение мира из ничего – явление Божественной жизни в ничтожестве, а цель творения – победа жизни над ничтожеством. Особенный характер человека выразился в том, что человек стоит в середине тварей, на самом рубеже бытия и небытия; что в нем сознание бытия и сознание ничтожества достигают крайней противоположности, что он узнает эту противоположность, поняв природу собственной жизни и свое место в мире.

Оригинальный русский философ середины XIX – начала XX века В. Розанов [1] считал христианство единственной религией, в которой человек объяснен вполне, в которой он нашел себя. Истины о первоначальном добром состоянии человека, о его испорченности, которая явилась потом, о возвращении его к первоначальной своей чистоте, но уже в новом, изменившемся виде, уже прошедшим по пути порока и зла, высказаны в этой религии и её Священной Книге с полнотой и ясностью, которая не оставляет человеку сомнений.

Схематически путь человека согласно Библии можно представить следующим образом:



Согласно библейской теории, природа у мира тварная, и сотворение его описано в 1-ой главе книги Бытия Ветхого Завета. В 1-ом стихе главы описывается самое начало творения, момент выбора единственной из массы имевшихся у Творца возможностей и перевода её в реальность. В начале сотворил Бог небо и землю [2].

В русском переводе этот стих выглядит как заставка к будущему действию, которое будет описано подробно в последующих стихах. Такое впечатление складывается потому, что в русском языке слова *небо* и *земля* очень многозначны, к тому же написаны со строчной буквы, что лишает их глобального содержания. Однако, обратившись к тексту оригинала, можно выявить точное значение указанных слов, которое они актуализируют в данном стихе:

[*Бе-реши*т бара Элоким эт *ха-шамаим* ва эт *ха-рец*].

Так, слово [*шамаим*] означает 'небеса, нечто вне нашей досягаемости, первичное проявление Бога в творении и выражение мира в его доподлинной сущности', а слово [*арец*] объясняется как 'земля, та обитель существования, где всё скрупулезно разделено, выделено в отдельные существования, это обитель индивидуализированности и место, где все движется'.

Таким образом, мы уже видим две противоположные основы бытия: нечто недосыгаемое и неизменное, с одной стороны, и нечто, предназначенное для упорядоченной жизни, где всему есть свое место и в чем изначально присутствует способность меняться под воздействием индивидуализированного действия, с другой. Но это еще не все. Б. Берман [3] пишет, что слово [*бара*] 'сотворил' имеет несколько иной оттенок значения, чем мы при-

выкли придавать этому слову: оно означает 'выход изнутри наружу'. В 1-ом стихе описывается лишь возникновение у Творца замысла Мира. Этот замысел существует пока лишь в общем виде и ждет конкретизации, оформления. Блаженный Августин в своем труде «О Книге Бытия» говорит, что Бог от начала века сотворил все разом: что-то в его законченном виде, что-то в предготовительных причинах, т.е. не только как настоящее, но и как будущее [4].

Оформление божьего Замысла начинается в 3-ем стихе. То, что происходит во время Шестоднева, очень интересно комментирует Б. Берман. Он говорит, что Бог, будучи Светом по своей сути, как бы самосокращается, оставляя место для «отсутствия света», тьмы. Если бы Бог заполнил все собой, т.е. светом, то на Земле не осталось бы места для творения: вся Земля была бы Бог. Бог самоустраняется и тем самым создает [*моху*] – тьму без формы, пустоту, в которой все же существует точка света – та потенция творения, которую составляет Бог и которую Он называет [*боху*]. Эта темная пустота представляет собой бездну, заполненную своеобразным паром – желанием, стремлением самореализоваться, расширяться без границ и заполнить все собой. Эта бездна – [*мегом*] – страшна своей силой и может погубить все собой. Для «усмирения» [*мегом*] Бог создает [*хошек*] – тьму другого рода, способную сдерживать силу пучины, ограничивающую ее пространство и превращающую пар [*мегом*] в воду, над которой носится Дух Божий.

Усмирив пучину [*мегом*], Бог может создавать Свет, который есть эманация божественной сущности, зримое присутствие

Творца в предбытийном состоянии будущего мира. Свет – не столько сам Бог, сколько Его «плащ». Иными словами, свет, данный Земле, есть такое количество божественной сущности, какое могут воспринять земля и все живое. Здесь впервые в Библии звучит мысль о неспособности человека воспринять и познать истину, понять акт творения и закон сотворенного мира. Эта мысль, видоизмененная впоследствии, прозвучит во многих учениях. Бог творит свет не как противостояние тьме, но как силу, сотрудничающую с ней. Свет и тьма вместе творят мир.

Мир, творимый тьмой и светом, не есть нечто неизменное и непреходящее. Об этом свидетельствует субстанция, в которую переходит [*мегом*], и которая является материалом для этого мира – вода, нечто текучее, изменчивое, способное принимать различные формы.

Тем не менее, всему сотворенному было отведено свое место [2, 1: 20 – 25, 29 – 30]. Цель всего сущего определяется Библией как вечное, предсказуемое, упорядоченное воспроизведение жизни. Сотворив Вселенную, Бог создал человека по образу и подобию своему.

Идея образа Божия в человеке – одна из наиболее спорных и разнообразно толкуемых библейских идей. Святые Отцы часто разыскивают его в отсвете в душе или в целостном существе человека – начале Троичности, либо выделяют свойства «богоподобные», которые могут быть истолкованы как возвышающие человека над природой.

По мнению Блаженного Августина, образ Божий в человеке – то, чем человек превосходит животных, – разум, сознание, доступная нашим чувствам форма просвещенного ума. Быть

сотворенным для человека означало то же, что познать Слово Божие, которым он был сотворен, т.к. человек по природе своей разумен [3, с. 321].

Святой Григорий Нисский [1] считал, что для установления смысла идеи необходимо изучить душевную природу человека, сличить ее с природой Божества и выделить, таким образом, те свойства и принадлежности души, которые являются совершенствами, аналогичными Божественным свойствам.

Русский религиозный философ первой половины XX в. В. Зеньковский [5] полагал, что при изучении природы человека нужно выделить то, что отделяет человека от природы и не может быть объяснено эволюцией человеческой природы. Все надприродное должно быть относимо к образу Божию. Автор полагает, как единственно верное, учение об «иерархическом строе души». Основным стержнем в нас является духовная жизнь. Образ Божий нужно искать в тех особенностях души, которые являются ее сущностью. Он есть динамическое начало человеческой жизни и творчества, свет вечности и основа творения себя как выражения и отражения Бога. Человек не обладает образом Божиим, но образ Божий есть способность искать Бога, а, следовательно, и видеть Его. В человеке есть образ Бесконечной Жизни, побуждающий его к Её исканию, направленность на Безусловное. Отрываясь от Бога, человек не теряет образа Божия, но отходит от того, что питает душу и даст ей силу.

Последнее толкование представляется нам верным, т.к. не позволяет считать образ Божий субстанциональной особенностью человеческой души, хотя и данной ей свыше, но вошедшей в природу человека и соединившейся с его общей субстанциональной основой. Точка зрения Зеньковского позволяет признать существование в человеке свободы и понять, в чем ее сущность.

Первые три главы Бытия содержат основные идеи, определяющие природу человека (разум и свободу), цель человеческой жизни, данную ему при сотворении, причины уклонения человека от этой цели, коренящиеся в его существе.

Человек, в отличие от остальной твари, был создан незавершенным, способным к развитию и изменению.

Суть человеческой природы в ее потенциальности, возможности, а не данности, считает В. Розанов [1]. От начала в нее заложено лишь предчувствие того, к чему она неявно тянется. Розанов предлагает понимать человека как систему таких предчувствий.

В человеке есть первозданное и привнесенное. Проявлением природы являются лишь те стремления человека, из которых состоит его существо, без которых его не было бы. Организм человека составляет лишь опору его бытия, необходимые условия для его существования. То, что гнездится в этом организме, есть дух человеческий, поднимающийся над его природой, не поддающийся нашему осмыслению. Дух есть чистая потенция: он вечно рождается, возникает в новых проявлениях и стремлениях, он направлен к некоему определенному, но не проясненному для человека завершению. «Начальный виток» этого завершения содержится в устройстве человеческой души.

Вторая глава книги Бытия изображает жизнь первых людей в раю: «И взял Господь Бог человека... и поселил его в саду Едемском, чтобы возделывать его и хранить его» [2, с. 15].

С одной стороны человек должен был «возделывать и хранить» рай для самого себя, т.е. трудиться не для нужд тела, а для души, и не спровоцировать своего изгнания из рая; с другой стороны, Бог «возделывал и хранил» самого человека, делал таким, чтобы он был праведным и блаженным [3]. Следовательно, хотя от сотворения и был праведным, как создание Божие, однако без поддержки своего Создателя мог праведность потерять, ибо не может делать доброе от самого себя; вся добродетель человека – в обращении к Богу.

Утверждение изначальной праведности человека означает, сотворенный человек не ведал вражды плоти и души. Блаженный Августин видит соответствие человеческого тела его разумной душе в том, что оно поднято прямо к небу для созерцания предметов, которые в системе видимого мира занимают высшее место. Душа же должна устремляться к тому, что в области духовных предметов наиболее превосходно по своей природе, – к горнему. Тело, оживленное «дыханием жизни», т.е. душой, было одновременно и смертным (ибо могло умереть), и бессмертным (могло и не умирать). Душа не дает бессмертия, т.к. хоть она и имеет бытие от Бога как Им сотворенная, однако не одной с Ним

субстанции, потому что, в отличие от Божией неизменной субстанции, может меняться и к лучшему и к худшему. Блаженный Августин считает, что причинное начало души было сотворено в первый день от ангельского духа, она скрыто присутствовала в делах Божиих, пока добровольно не избрала свой путь жизни в человеческом теле, согрешив в котором, навлекла на себя «тяготы труда и казни осуждения». А это значит, что душа не могла предвидеть свои будущие дела, т.е. не обладала всеведением, а только разумом. Она, руководя телом, также способна развиваться, стремиться превратить душевное смертное тело в бессмертное духовное. Если бы Адам не согрешил, навлекши на себя этим смерть, его тело после праведно проведенной жизни стало бы духовным. Бессмертие первого человека заключалось не в его природе, как представляется, а в древе жизни. Он был бессмертен по милости Создателя. Вследствие греха тело стало не смертным (каковым уже было), а мертвым. Тело потомков Адама сразу мертво, т.к. несет на себе тяжесть первородного греха [4].

Вслед за Августином мы видим проявление в человеке смерти в раздвоении, коренящемся в нашем существе, вражде духа и плоти. В земной жизни мы переживаем процесс постоянного умирания. Наша плоть не повинует велениям нашего сознания, наши сознание и воля внутренне раздроблены – это и есть проявление смерти. Смерть коренится в самой природе природного бытия, на существование в которой обречен человек первородный грех. Дурная двойственность коренится в самой форме времени: все делится между бесконечным прошедшим, которое мы не в силах удержать, и бесконечным будущим, которое, как только мы его достигаем, уходит в прошедшее, внутренне не наполняя нашу жизнь. Мы ищем и не находим настоящего, т.е. истинного бытия.

Истинным бытием человек обладал в раю. Рай представляется нам и в смысле телесном, как страна, где мог бы обитать земной человек, и в смысле духовном, выводя из повествования о вещах исторических то, что они могут означать в будущем, некое таинство, обозначенное через тело. Рай – мир гармонии, идеально устроенный для развития человека в духе праведности, обретения человеком, «возделываемым» Создателем, бессмертия как следствия духовного совершенства. Рай – мир добра, которое есть «благо послушания» воле Божией, добра, данного первому человеку «в предведении». Через предведение добра зло познается как отсутствие добра, но не ощущается, и добра держатся, чтобы в случае его потери не ощущать зла. Древо познания добра и зла, росшее в раю, давало человеку возможность испытать и ощутить зло, почувствовать, а не только познать разницу между жизнью в добре и вечным умиранием во зле. Само по себе древо познания добра и зла не дурное, а названо так потому, что в нем, если человек вкусит от него после получения запрета, заключалось будущее преступление заповеди, а в этом преступлении человек мог научиться, какое различие существует между благом послушания и злом непослушания. Послушание – единственная добродетель для твари, действующей под властью Бога; непослушание – величайший порок гордыни, заключающийся в желании пользоваться своей властью к своей же гибели [3]. При первом человеческом искушении жене древо познания добра и зла показалось «хорошим для пищи, приятным для глаз и вожделенным», потому что дает знание, потому что люди надеялись через вкушение его плодов сделаться как боги, «знающие добро и зло».

Люди стремились к счастью, как к личному совершенству, подсознательно связывали эти понятия, но, избрав неверный путь, обрели в стремлении к совершенству страдание [1]. Вкусив запретный плод, люди немедленно вступили с богом и миром в новые дисгармоничные отношения: они испытывают чувство страха перед Богом, разъединяясь с Ним. Отныне доступ к древу жизни (которое Августин определяет как «Премудрость», т.е. истину, доступную для постижения праведной разумной душой) для людей закрыт, а значит и бессмертие невозможно. Отныне труд из душевного удовольствия становится наказанием, необходимым для удовлетворения потребностей тела. Тварный переходящий мир приобретает власть над человеком, принявшим проявление своеволия за обретение свободы, а разум, отделенный от руководства со стороны души, за инструмент истинного познания Божьего творения.

## Библиографический список

1. Розанов В. Собрание сочинений. Том 5. *Около церковных стен*. Сборник. Москва: Республика, 1995.
2. *Библия*. Москва: Библийская лига, 2006.
3. Берман Б. Библийские смыслы. День первый. *Знание – сила*. 1994; 3.
4. Августин Аврелий (Блаженный). *Творения*: в 4 т. Санкт-Петербург: Киев: Алетейя; УЦКИИ\_Пресс, 2001.
5. Зеньковский В. Об образе Божиим в человеке. *Вопросы философии*, 1998; 2.

## References

1. Rozanov V. Sbranie sochinenij. Tom 5. *Okolo cerkovnyh sten*. Sbornik. Moskva: Respublika, 1995.
2. *Bibliya*. Moskva: Biblejskaya liga, 2006.
3. Berman B. Biblejskie smysly. Den' pervyj. *Znanie – sila*. 1994; 3.
4. Avgustin Avrelij (Blazhennyj). *Tvoreniya*: v 4 t. Sankt-Peterburg: Kiev: Aletejja; UCKII\_Press, 2001.
5. Zen'kovskij V. Ob obraze Bozhieim v cheloveke. *Voprosy filosofii*, 1998; 2.

Статья поступила в редакцию 30.09.17

УДК 81

**Borovkova I.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow State Regional University (Moscow, Russia),  
E-Mail: ingegerz@mail.ru

**FORMATION OF MOTIVATION TO THE STUDY OF THE GERMAN LANGUAGE TO STUDENTS AT NON-LINGUISTIC DEPARTMENTS.** The research paper solves a problem of forming motivation to learn a foreign language as an integral part of the culture of the modern specialist in students of non-language departments of a university. Training specialists of high qualification implies an ability to use the knowledge of a foreign language in their professional activity, an ability to observe foreign scientific literature in their field, to talk in their professional activities and everyday topics in a foreign language. The structure of a motive as a basis of an action is multi-componental, it reflects a few reasons and purposes. The article discusses various approaches to the definition of the term "motivation", reveals some general didactic principles of the language learning, shows how to help engage students into the learning process, describes the ways to using them in class.

**Key words:** motivation, unified system of motives, multi-component structure, differential impact, intrinsic motivation, emotional intensity of classes, creation of situations of success, communicative orientation of lessons, simulation model, motives of self-affirmation, collaborative goal-setting.

**И.В. Боровкова**, канд. филол. наук, доц., ГОУ ВО Московской области «Московский государственный областной университет», г. Москва, E-mail: ingegerz@mail.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ

Статья посвящена проблеме формирования у студентов неязыковых факультетов вузов мотивации к изучению иностранного языка, неотъемлемой части культуры современного специалиста. Подготовка специалистов высокой квалификации подразумевает также способность использовать знание иностранного языка в профессиональной деятельности, умение свободно ориентироваться в иноязычной научной литературе по их специальности, вести беседу в рамках профессиональной деятельности и на обиходные темы. Структура мотива как основания действий или поступка многокомпонентная, она отражает несколько причин и целей. В статье рассматриваются различные подходы к определению понятия «мотивация», называются общие дидактические и лингводидактические принципы обучения иностранному языку, помогающие вовлекать студентов в процесс изучения языка, описаны способы их реализации на практике.

**Ключевые слова:** формирование мотивации; единая система мотивов; многокомпонентная структура; дифференцированное воздействие; внутренняя мотивация; эмоциональная насыщенность занятия; создание ситуации успеха; коммуникативная направленность занятий; имитационная модель; мотивы самоутверждения; совместное целеполагание.

Важной проблемой, с которой часто сталкиваются преподаватели иностранного языка на неязыковых факультетах вузов – отсутствие мотивации к изучению его у студентов. Обучение иностранному языку, в частности немецкому, студентов неязыковых факультетов вузов рассматривается в настоящее время как средство передачи студентам социально и профессионально значимой информации, отработки навыков использования иностранных источников в оригинале в своей профессиональной деятельности и повседневной жизни. Осуществляется подготовка студентов как специалистов высокой квалификации, способных использовать знание иностранного языка в профессиональной деятельности, свободно ориентироваться в иноязычной научной литературе по их специальности, а также способных вести беседу в рамках своей профессиональной деятельности и на обиходные темы.

Понятие мотивации трактуется и как один конкретный мотив, и как единая система мотивов, и как особая сфера, включающая в себя потребности, цели, мотивы, интересы в их сложном переплетении и взаимодействии [1; 2; 3].

Е.П. Ильин, к примеру, рассматривает мотивацию как «внутреннюю детерминацию поведения и деятельности, которая может быть обусловлена и внешними раздражителями, окружающей человека средой. Но внешняя среда воздействует на человека физически, в то время как мотивация – процесс психиче-

ский, преобразовывающий внешние воздействия во внутренние побуждения» [4, с. 63].

Таким образом, структура мотива как основания действий или поступка – многокомпонентная, в ней чаще всего находят отражение несколько причин и целей [4, с. 118]. То есть, чтобы что-то сделать, человек должен сначала захотеть это сделать. То же можно отнести и к учебному процессу. Прежде чем что-то выучить, студент задается вопросом «Зачем?», «Как буду использовать полученные знания в будущей профессии или повседневной жизни?»

Обычно отсутствие мотивации связано с тем, что владение иностранным языком не рассматривается студентами как необходимый предмет для их будущей профессиональной деятельности, да и в повседневной жизни молодые люди не находят применение иностранному языку, в частности – немецкому. Поэтому у преподавателей постоянно возникает вопрос, как сформировать мотивацию к изучению иностранного языка у студентов, как повлиять на интересы молодых людей, и какие методики необходимы для достижения этих целей.

Мотивационная сфера состоит из ряда побуждений: идеалов и ценностных ориентаций, потребностей, мотивов, целей, интересов и т. д. Знание этих побуждений помогает преподавателю дифференцированно воздействовать на отдельные составляющие мотивации обучения.

На формирование мотивации к изучению иностранного языка у студентов влияют условия создания, прежде всего, внутренней мотивации как то:

- профессиональный интерес, осознание практической и теоретической значимости получаемых знаний для будущей профессии;
- профессиональная подготовленность преподавателя (его личностные особенности, методическая грамотность, ориентированность в той специальности, которую получают студенты, осознание преподавателем тех целей, потребностей, которые ставят перед собой студенты, изучая иностранный язык, коммуникабельность, открытость, недирективность организации процесса обучения);
- эмоциональная насыщенность занятий;
- условия создания внешней мотивации;
- создание ситуации успеха, или осознание неудачи и её причин;
- элементы соревнования на занятиях;
- коммуникативная направленность занятий [5; 6].

Все эти условия могут быть реализованы при использовании различных подходов к изучению иностранного языка на неязыковых факультетах. Наиболее эффективными для формирования профессиональной и познавательной мотивации являются контекстный подход, сознательно-коммуникативный, деятельностный и немецкий в специальных целях.

Чтобы сформировать мотивацию к изучению иностранного языка у будущих специалистов необходимо использовать также различные педагогические средства, разработанные в рамках трех моделей: семиотической, имитационной и социальной. Причем эти модели можно использовать в различной последовательности в зависимости от курса и уровня подготовленности студентов.

Семиотическая модель представляет из себя коммуникативные упражнения на усвоение лексики, грамматики в пределах определенной темы.

*Имитационная модель:* отработка речевых клише и штампов, работа с текстами (которые подбираются в дополнение к предусмотренным программой), коммуникативные упражнения к ним; обучение диалогической речи; освоение профессионально-речевых ситуаций ролевого поведения [7; 8]; заполнение анкет и написание резюме; устные доклады.

*Социальная модель:* совместное целеполагание (студенты и преподаватель ставят совместно цели); персонализация занятия; формирование грамотного специалиста (профессиональный контекст дает возможность формировать профессиональные качества).

Существуют различные подходы к определению понятия «мотив». Можно выделить то основное, что объединяет их – представление о мотиве, как о внутреннем осознанном побуждении выполнять определенную работу, совершать определенную деятельность. Над мотивацией учебной деятельности работали многие учёные (И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова и др.) Исследованиями ими мотивы были объединены в группы по содержанию принципу:

- коммуникативные, которые определяются на основе необходимости в общении: желание профессионального общения; стремление получить информацию для общения вне занятий; потребность в личном общении;
- познавательные, которые базируются на стремлении студентов к изучению своей специальности и осознанием пользы деятельности для будущей профессиональной деятельности, связанные с желанием получить интересную информацию по специальности и расширить знания по будущей специальности; стремление глубже изучить языковые явления, необходимые для понимания профессиональных текстов;
- ценностно-ориентированные, которые побуждают студентов к становлению специалиста-исследователя и к творческому поиску, то есть научиться свободно читать литературу по специальности и самостоятельно работать с научными текстами, которые создают потребность у студентов стать компетентными специалистами в своей области знаний и повысить свою квалификацию как специалистов;
- мотивы самоутверждения, в основе которых лежат факторы осознания своего места в социальной структуре общества, оценка себя как личности, стремление к самосовершенствованию, желание завоевать авторитет у сокурсников и преподавателей;

- мотивы осмысления чтения литературы по специальности лежат в основе желания и стремления студентов интегрироваться в общую учебную деятельность по овладению иностранным языком и выработать собственную тактику чтения неадаптированной литературы по своей специальности.

Нередко студенты учатся ради оценок, ради окончания престижного вуза и чтобы потом получить престижную работу в престижном месте. Такая мотивация связана с удовлетворением самолюбия, но за высокими оценками может скрываться некомпетентность. Гораздо результативнее будет обучение, основанное на внутренней мотивации, связанной с интересом студентов к самому предмету и процессу его изучения, с тем удовольствием, которое они получают от знаний и умений, то есть формируется мотивация достижения успехов. Созданию такой мотивации способствует личностная значимость для студентов предлагаемых им учебных задач, а в результате они сами ставят перед собой такие задачи [9].

В этой связи необходимо делать упор на исследование примеров языковых средств в речи (в разных контекстах) и формулировку правил в результате анализа примеров. Тексты для чтения или аудирования не нужно заучивать наизусть, а лучше анализировать их содержание, прочитывая или прослушивая их несколько раз с разными целями, стараясь понять не только отдельные детали изложения, но и замысел автора, его аргументы, характеристики героев и их поступков. Тексты можно оценивать с точки зрения новизны и важности для будущей профессии.

Так возникает необходимость к переходу к инновационной образовательной парадигме, позволяющей связать специфику будущей профессиональной деятельности, личностные и профессиональные характеристики, необходимые для будущего специалиста, с формированием мотивации к изучению иностранного языка.

Задания и упражнения должны быть связаны с будущей профессиональной деятельностью студентов, содержать страноведческий материал, информацию о достижениях в области науки, искусства, освещения и решение социально-бытовых проблем, рассказывать о жизни молодежи в других странах и прежде всего в странах изучаемого языка. Тексты и упражнения к ним должны вызывать познавательный интерес не только к языковой стороне, но и к их смысловому содержанию [7].

Очень важно, чтобы студенты были вовлечены в познание нового на всех этапах учебного процесса: новых способов решения коммуникативных и познавательных задач; в деятельность познания и обмен сведениями относительно особенностей культуры стран изучаемого языка; в применение его как средства общения и познания в ситуациях, близких к будущей профессиональной деятельности [9; 10].

Необходимо также учить студентов самостоятельно искать важную для их профессиональной деятельности информацию в печатных изданиях и в Интернете; создавать банк данных по интересующим их профессиональным вопросам, а также на социально-бытовые темы; учить студентов выбирать материал для презентаций и проводить их; учить умению вести дискуссии, слушать оппонента и аргументировать свою точку зрения [11; 12].

По роду своей деятельности мне приходится работать со студентами различных специальностей: юристами, психологами, историками, географами, химиками и т. д. На каждом факультете я начинаю знакомство со студентами вопросами: «Для чего изучаю немецкий язык? Какие задачи ставлю перед собой? Какого языкового уровня хочу достичь?» Прошу написать ответы и сохранить до того времени, когда они будут сдавать заключительный экзамен по немецкому языку. Ответы могут быть как положительными, так и отрицательными. На основании полученных ответов, я формулирую задачи и цели обучения, конкретно для каждой группы и стараюсь учитывать индивидуальные стремления к изучению языка. К сожалению, каждый раз приходится доказывать студентам значимость немецкого языка в истории мировой культуры, в различных областях науки, техники и в современном мире. Поэтому, практически на каждом занятии, мы затрагиваем страноведческие темы. Повод для этого всегда находится и к тому же беседа проходит исключительно на немецком языке. Конечно, в неподготовленной беседе бывает много грамматических и лексических неточностей, ошибок, но я предпочитаю разбирать их после беседы и в доброжелательном тоне, и, конечно же, не назидательно, а рекомендательно. Такой подход позволяет постепенно ликвидировать боязнь говорить на иностранном языке и мотивирует студента к участию в беседе. Очень важно сразу знакомить студентов с менталитетом народа,

говорящего на немецком языке, что способствует лучшему пониманию структуры немецкого языка.

Исследования ученых ставят эффективность обучения иностранному языку в прямую зависимость от мотивации учения.

Мотивация у студентов должна быть положительной, устойчивой и побуждать их к упорной, систематической работе над иностранным языком. Без мотивации учебная деятельность не будет иметь успеха.

#### Библиографический список

1. Зимняя И.А. *Лингвopsихология речевой деятельности*. Москва, 2011.
2. Леонтьев А.А. Управление усвоением иностранного языка. *ИЯВШ*. 1975; 2. Москва: Просвещение, 1975: 83 – 87.
3. Маркова А.К. *Формирование мотивации учения*: книга для учителя. Москва, 1990.
4. Ильин Е.П. *Мотивация и мотивы*. Санкт-Петербург, 2000.
5. Гальскова Н.Д. *Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя*. Москва, 2008.
6. Зимняя И.А. *Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке*. Москва, 1978.
7. Пассов Е.И. *Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению*. Москва, 2011.
8. Яроцкая Л.В. *Лингводидактические основы интернационализации профессиональной подготовки специалиста (иностранного языка, неязыковой вуз)*: Диссертация ...доктора педагогических наук. Москва, 2013.
9. Павлова И.П. Принципы обучения иностранному языку: современная интерпретация. Москва: *Вестник МГЛУ*. 2016; Выпуск 14 (753): 45 – 63.
10. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика*: учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высших учебных заведений. Москва, 2004.
11. Балабас Н.Н. О некоторых особенностях эффективного преподавания профессионально ориентированного иностранного языка (на примере французского языка). *Современные тенденции в обучении иностранным языкам и межкультурной коммуникации: материалы международной заочной научно-практической конференции*. Новый гуманитарный институт. Электросталь 2011.
12. Вербицкий А.А. *Компетентностный подход и теория контекстного обучения*. Москва, 2004.

#### References

1. Zimnyaya I.A. *Lingvopsihologiya rechevoj deyatel'nosti*. Moskva, 2011.
2. Leont'ev A.A. Upravlenie usvoeniem inostrannogo yazyka. *IYaVSh*. 1975; 2. Moskva: Prosveschenie, 1975: 83 – 87.
3. Markova A.K. *Formirovanie motivacii ucheniya*: kniga dlya uchitelya. Moskva, 1990.
4. Il'in E.P. *Motivatsiya i motivy*. Sankt-Peterburg, 2000.
5. Gal'skova N.D. *Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam: posobie dlya uchitelya*. Moskva, 2008.
6. Zimnyaya I.A. *Psihologicheskie aspekty obucheniya govoreniu na inostrannom yazyke*. Moskva, 1978.
7. Passov E.I. *Kommunikativnyj metod obucheniya inoyazychnomu govoreniu*. Moskva, 2011.
8. Yarockaya L.V. *Lingvodidakticheskie osnovy internacionalizacii professional'noj podgotovki specialista (inostrannyj yazyk, neyazykovoj vuz)*: Dissertatsiya ...doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2013.
9. Pavlova I.P. Principy obucheniya inostrannomu yazyku: sovremennaya interpretatsiya. Moskva: *Vestnik MGLU*. 2016; Vypusk 14 (753): 45 – 63.
10. Gal'skova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: lingvodidaktika i metodika*: uchebnoe posobie dlya studentov lingvicheskikh universitetov i fakul'tetov inostrannykh yazykov vysshix uchebnykh zavedenij. Moskva, 2004.
11. Balabas N.N. O nekotorykh osobennostyakh `effektivnogo prepodavaniya professional'no orientirovannogo inostrannogo yazyka (na primere francuzskogo yazyka). *Sovremennye tendencii v obuchenii inostrannym yazykam i mezhkul'turnoj kommunikacii: materialy mezhdunarodnoj zaочноj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Novyj humanitarnyj institut. `Elektrostal' 2011.
12. Verbitskij A.A. *Kompetentnostnyj podhod i teoriya kontekstnogo obucheniya*. Moskva, 2004.

Статья поступила в редакцию 03.10.17

УДК 82(09)

**Markina P.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),  
E-mail: pvmarkina@mail.ru

**THE REGIONAL COMPONENT IN TRAINING TO WRITE A FINAL ESSAY (ON THE MATERIALS OF SOVIET SHORT STORIES BY ANTON SOROKIN ABOUT THE KIRGHIZ).** The article was written within the grant of Altai State Pedagogical University, project № 01-2017. The research is considers Soviet short stories of Anton Sorokin revealing philosophical-aesthetic system of relationships of peoples in Eastern Eurasia. Historically formed "national identity" (as well as nature, agriculture and wealth) is a determining factor in the opposition of the Kazakh to the Russians. Anton Sorokin all his life was engaged in the research of so-called marginal life of the peoples, ethnic groups and local cultures, and never distanced himself from them. For him there were no boundaries and a concept of "a stranger". Miraculously, he managed to create an illusion of being not a stranger, outside observer, but at the same time he participated in writing the chronicle, retaining the actual events and details of the world. The information about the life and works of the Siberian writer of the early twentieth century can be used as a regional component in training to write the final essay.

**Key words:** final essay, regional component, Anton Sorokin, imagological discourse, image of the Kirghiz (Kazakh), mythopoetics.

**П.В. Маркина**, канд. филол. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,  
E-mail: pvmarkina@mail.ru

## РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В ПОДГОТОВКЕ К ИТОГОВОМУ СОЧИНЕНИЮ (НА МАТЕРИАЛЕ СОВЕТСКИХ РАССКАЗОВ АНТОНА СОРОКИНА О КИРГИЗАХ)

Статья выполнена в рамках гранта ФГБОУ ВО «АлтГПУ»: проект № 01-2017.

В статье рассматривается имагологический аспект в советских рассказах Антона Сорокина. Осмысливается выстроенная автором философско-эстетическая система взаимоотношений народов восточной территории Евразии. Обусловленная исторически «национальная самобытность» казахов (наряду с природой, хозяйством и богатством) становится определяющим началом в противопоставлении русским. Художник, на протяжении всей жизни занимающийся исследованием, условно говоря, маргинального быта народов, этносов и локальных культур, никогда не дистанцировался от них. Для него не существовало границ и самого понятия «чужого». Ему удавалось создавать иллюзию не «чужого», стороннего наблюдателя, но непосредственного участника-летописца, фиксирующего реальные события и детали известного ему миропорядка. Информация о жизни и творчестве сибирского писателя начала XX века может быть использована в качестве регионального компонента при подготовке к Итоговому сочинению.

**Ключевые слова:** итоговое сочинение, региональный компонент, Антон Сорокин, имагологический дискурс, образ киргиза (казаха), мифопоэтика.

Подготовка к Итоговому сочинению как универсальной комплексной форме проверки уровня обученности учащихся имеет в современной школе отработанную методику. Умение писать сочинение формируется не только учителями-словесниками, но и педагогами дисциплин гуманитарного цикла. Однако проверка этого вида учебной деятельности как результата систематической планомерной многолетней работы в рамках определенных на каждый год направлений иногда приводит к клишированному стилю текста и трафаретным, шаблонным примерам. Способствовать неформальному отношению к созданию собственного связного текста на заданную тему может региональный компонент. Для примера остановится на творчестве скандально известного сибирского литератора начала XX века.

Советские рассказы Антона Сорокина, провозгласившего себя киргизским писателем, в развитии заявленной национальной темы представляют торжество новой жизни. Четко обозначается иерархическая ценность столицы в сказе «Глаза Сибири» (1925). Город больше не мистическое зло, теперь это средство для достижения прекрасной мечты в степи. Москва – мозг мира, всё стягивается туда и всё управляется им [1, с. 83]. Провозглашается установленная гармония природы и человека: «По тихим зеленым степям, долинам Алтая, живут киргизы, степные ветры в каждую юрту доносят слова Москвы... нет книг и газет, их еще по-прежнему заменяют певцы и рассказчики-сказочники» [1, с. 84]. Трава теперь – живописный яркий образ идеологического цветового поля. Глаза-озера в оправе изумрудно-зеленых степей или «...в яркой бархатно-красной оправе травы кызылша, сочной, как мексиканские кактусы» [1, с. 84]. Маленькая красная трава, сопоставимая с флорой Америки, вписывает Степь в цветовой код новой страны. Творчество разворачивается в известной оппозиции «город – степь», только топосы теперь обретают свои конкретные черты: «Там, где несется по воздуху за тысячи верст слова радио, там, где театры, кинематографы, трамваи, автомобили, там, где умелые рассказчики Эренбурги, Зозули, Шкловские, наивная сказка Джаксаляка наивна. Наивность первобытных людей забавна и только» [1, с. 87]. Киргизы рассказывают «новые сказки, каких еще не слышала моя тихая земля сибирская», сказки про нового человека – новую девушку Степи Джаланум.

Дочь несет слово правды людям, в то время как прельстившийся большим калымом отец, считающий по-прежнему, что город – это зло («Долго не пивший верблюд опивается водой, так и ты в большом каменном городе опилась зловредных мыслей») [1, с. 85]), идеологически проигрывает. Слова отца, по его признанию, «крепки, как прутья таволожки» [1, с. 86], крепкая трава, похожая на кустарник, знаменует старый мир. В новой исторической ситуации не дети бросают отца, он в своей упрямой невежественности сам остается один, отказываясь принять законы новой жизни. Отец отказался от дочери, которая понесла из юрты в юрту радостную весть, что киргизские женщины не скот и их нельзя продавать за калым.

В «Гневе Ашахата» (1926) драма-агитка из киргизской жизни, написанная писателем-сибиряком противопоставлена массовой культуре Америки: «На улицах витрины заклеены яркими разноцветными плакатами кино: "Розита", с участием Мэри Пикфорд, "Робин Гуд", с участием Фербенкса, "Пат и Паташон". А рядом затерялась маленькая афиша, написанная фиолетовыми чернилами: это – объявление на киргизском языке о представлении киргизскими артистами моей драмы-агитки "Любовь Тетхет и Ано"» [1, с. 89–90]. Автор бунтует против всего мира, против шаблонов технической цивилизации. Агитка-провокация использует имагологический дискурс в трикстерской стратегии разрушения.

Герой-драматург – это революционер: «И вот начинается моя драма, драма начинается так, как должна начинаться драма, написанная за деньги. Все должно быть работано так, чтобы понравится зрителям: иначе кто же будет платить деньги? В молодости, когда я был неопытен, я поставил такую драму, с которой зрители ушли, возмущенно свистя, а драма была не плохая, но жизнь выучила меня не писать таких драм, с которых уходит публика» [1, с. 90]. Все похоже на настоящую, интересную зрителям постановку. Автор, овладевший, по собственному утверждению, языком денег и машин, умеющий манипулировать публикой готовит невероятный скандал. Его мистификация наполнена историческими реалиями и литературным плагиатом: «Джигит Ано объясняется в любви

монологами из Шекспира... Тетхет с пафосом артистов дореволюционного времени говорит, вернее, истерически кричит об угнетенном положении девушек Востока, об отмене калыма. Ано клянется монологами из "Демона" Лермонтова в том, что не позволит выйти замуж Тетхет за старика Булабека. Ано беден, как степной тарбаган, но он настойчив, поедет в город и кончит рабфак и тогда женится на любимой девушке Тетхет!» [1, с. 91]. «Второе действие построено по Шекспиру: неохота было самому писать, открыл Шекспира и приспособил на киргизский лад. Вышло так, что сам Шекспир не открыл бы плагиата!» [1, с. 90–91].

В запрошенной агитке из киргизской жизни «автор» ставит обязательным условием включение в сценическое действие настоящего шамана, который, в итоге, умер, потому что для него искусство и жизнь связаны воедино: «И только в три часа ночи, ровно через четыре часа и двадцать минут, шаман Алтайских гор Ашахат упал: пена, окрашенная кровью, потекла из карминного рта...» [1, с. 93]. Рассказчик, получив 20 рублей за драму, не скрывает своего предательства брата-инородца. Смерть шамана становится логичным итогом этого.

В ряде произведений советского периода получают свою разработку темы театра и кино. В рассказе «Гибель аула Батырбека» (1927) представлена история нового поверженного Дон Кихота, принесшего в мир ветряных мельниц последнее достижение цивилизации – кинематограф. Основанием для разрешения постановки картины «Гибель аула Батырбека» (название отсылает к рассказу «Ханство Батырбека» Г.Д. Гребенщикова), служит сравнение Сибири с далекими манящими странами: «Сибирь имеет огромное сходство с Америкой. Если мы верим в восстановленных индейцев по Фенимору Куперу и Густаву Эмару, то почему бы в Сибири не воссоздать такие фильмы, восстановив прошлое её обитателей? Если мы интересуемся золотодокопателями на Рио-де-Жанейро и загадочной страной Эльдorado, почему нам не интересоваться Сибирью?» [1, с. 104]. Пионер от кинематографа Штакерт видит в своих мечтах «фундамент сибирского киноискусства», постановку «мирового боевика»: «О, это будет боевик! После этой картины я докажу, что в Сибири необходимо построить кинофабрику. Это же новая Америка!» [1, с. 111]. Иллюзию его укрепило богатство казахстанского отдела краеведческого музея Омска. Герой-идеалист уверен, что «кино – самое важное искусство. Для кино не может быть каких-либо запретов. Мы творим жизнь» [1, с. 106]. В тексте жизнь наказывает Штакерта.

Пароход «Андрей Первозванный», переименованный в «Пролетарий», везет в еще не тронутые, обширные, хлеботородные павлодарские степи музейные экспонаты – юрты, которые теперь кажутся в пространстве, ждущем сельскохозяйственных машин, инородным включением. Любопытно, что киноиндустрия, освоившая «вещи даже из бывших царских дворцов» [1, с. 106], проиграла рабочей Степи, и даже провинциальному Омску, делая ставку на оставшуюся в веке императоров «потеху». Оторванный от жизни Штакерт, переместивший съемку реальной картины в мифологическое пространство Баян-Аула, подвел не только себя, но тех кочевников, которые ему поверили. Игровое нападение грабителей оказалось настоящим. Защищающийся от жителей револьвером, но поверженный и связанный, под заунывный скрип несмазанной арбы под набросанными сверху сломанными киноаппаратами главный виновник несостоявшейся картины, приведшей к гибели реального аула, доставляется в Павлодар, где обманутые казахи намерены искать справедливости.

Несмотря на полную неудачу предприятия (ведь даже его любимая камера как будто против него: «И объектив Цейса все время при каждом толчке ударял в глаз Штакерта» [1, с. 112]), несостоявшийся кинематографист продолжает мечтать: «Арба закачала Штакерта, и он видел картины, как в кино: будущую Америку – Сибирь и новый киногород – Сибирский Голливуд» [1, с. 113]. Зараженный популярной в это время идеей американизации сибирской земли проигравший немец не вразумлен.

В произведениях четко прослеживается возврат к темам до-советского периода, мотивам и их переосмысление. Возвращение «блудного сына» – ученых киргизов в степь, рождение новых детей – возрождение народа. «Джайкайдар» (1927) – новая песня хорошей жизни: не нужно серебра – есть золото солнца (Сары-Аркы – золотая степь). В то же время конструируются новые имагологические мифы, основанные на советской идеологии, например, о том, что «революцию киргизы начали» [1, с. 133].

В «Песне о живом кургане Азах» (1927) два кургана – метафора двух периодов встречи двух народов (первый жадные люди города распотлали, напороченная им сказателем гибель не случилась; второй остается рисунком истории, великой, недоступной пришедшим горой, и если через много лет придут и разроют его, то не найдут ни могилы, ни золота).

В рассказе «Песня о живом кургане Азах», написанном в год первого юбилея Октябрьской революции, в деталях описывается предложение степняков выстроить в память о Ленине живой курган, в который вложит свою пятидневную работу каждый. Это будет растущий памятник того, что «жив киргизский народ и почитает тех, кто дает народу лучшую жизнь» [1, с. 127]. Живорастущая гора от казахского потомства, «произведенного» по любви, одна точка в степи, новая вавилонская башня – лучший памятник, чем все книги об инородцах.

Возвращение жизни – это Новая песня о Ленине, «такая же, как поют воды Самарги, такая же, как песня таежных весенних ветров» [1, с. 135]. Вновь манифестируется мысль о необходимости единения с природой, только теперь идеологически переосмысленная в песне о хорошем отце. Таким образом, песня вновь обретает голос, а разрушенные родовые связи восстановлены – народ обретает отца.

В рассказе «Человек, который еще не умер» (1925) автор признается, что, как бросающий зерно сеятель, не мог не писать, «когда тень смерти кладет на землю свою бронзовую неживую руку»: «каждое слово мое было написано кровью... Каждая буква была куском мяса, каждая точка была глазом человеческим, тем глазом, который вмещал города, небо, солнце, реки, лес...» [1, с. 139]; «Разве мои мысли – животворящее пламя – ... не видели жирного паука – Капитала, который по циферблату паутины мохнатой лапой волочил по цифрам времени человеческие трупы?» [1, с. 140]. В изменившемся мире трансформируется и сама писательская манера. Теперь это крик о радости жизни, новая религия: «Я не буду писать поэму ненависти, я напишу о новом грядущем боге, имя которому человечество» [1, с. 141].

В эпоху социалистического строительства актуальность киргизских рассказов пропадает, но по мнению автора рассказа «Жизнь, данная Октябрем» (1927), «неразрешенный вопрос об инородцах должен быть освещен в художественной литературе» [1, с. 134]. Он анализирует имагологический дискурс в диахроническом аспекте: «До революции инородцы, придавленные культурой, были обречены на медленное умирание. Стесненные со всех сторон, спаиваемые на севере, инородцы быстро вымирали», «И вот революция освободила от вымирания инородцев Сибири, дала возможность жить и пользоваться свободно землями. Инородцы были удивлены: привыкшие быть на чужбине, привыкшие быть обманутыми, после революции получившие право на жизнь, начали с дикарской хитростью доискиваться причины такой неожиданной перемены по отношению к ним...» [1, с. 134].

Автор, разрешивший все поставленные ранее проблемы, утверждает счастье киргизского народа: «После свалившихся бед до революции, после стеснения переселенцами, после избиения киргиз царскими казаками в 1916 год во время восстания, получают после революции свободу жить, свободу получать жену по любви, а не за кабальный калым. Получают покосы и степи» [1, с. 136]. В финале произведения 1927 года автор заявляет, что он как сибирский писатель, ставший контрорщиком в новой стране, не ищет славы создателя рассказов из киргизской жизни, а в десятилетие революции приносит как дань благодарности тому, кто дал новую жизнь инородцами, томик своих рассказов: «Я, Антон Сорокин, как киргизский писатель, не могу не приветствовать вас, пионеров новой казахской жизни. Вы, получившие звание и учение города, вернетесь в родные степи для того, чтобы дать культурную и медицинскую помощь своему народу... И там, где были волчьи ямы, вы, новые, свободные, познавшие учение казахи, выстроите бетонные казахские города. Победным маршем идет жизнь Октября по изумрудным степям Казахстана» [1, с. 137]. Переход к новой жизни зафиксирован автором в наименовании народа: он – певец угнетенных киргизов, приветствует свободный народ нового Казахстана – казахов.

Итак, анализ имагологического дискурса в «советском» творчестве Антона Сорокина позволяет увидеть общие тенденции эпохи, получившие воплощение в литературе, в том числе и

в произведениях писателей второго ряда. В то же время наблюдаются изменения в авторском отношении к собственной житнетворческой стратегии: от статуса «я – киргизский писатель» через преодоление кризиса к писанию советского эпоса о казахской счастливой жизни.

Провозгласивший себя «королем писателей» Антон Сорокин был известным мистификатором [2, стлб. 80]. Главную его житнетворческую стратегию обозначила в своей статье О.М. Гончарова: «Все пишущие о нем в основном пересказывают “чуждества” и “шалости” писателя (эти рассказы кочуют из книги в книгу, вариативны по структуре и содержанию, что заставляет предполагать существование устойчивого протекста-инварианта, автором которого был, несомненно, сам Сорокин) и попадают в сферу бытования мифа, видимо, не подозревая особой “мистифицирующей” природы “сорокинского” текста, невольно втягиваясь в “игру”, придуманную много лет назад» [3, с. 249].

Одной из таких мистификаций была история с уничтожением «Симфонии революции», которую даже исследователи, исходя из названия, понимали как гимн победе пролетариата, что на самом деле не соответствовало истине. Как отмечено в литературоведении, «вся история бытования этой поэмы – издания, уничтожения, а после “посмертной” её мифологизации, – и является ничем иным, как “игрой” Сорокина и с читателями, и со слушателями, и – что особенно вызывающе – со своими биографами» [Лощилов, Устинов, 2006, с. 162].

Одним из главных, «сочиненных» автором биографических сюжетов было получение премии от инородцев. Свою известность А.С. Сорокин представлял так: «...я стал печататься на киргизском языке, как получил первую премию имени Байсун», – хотя достоверных сведений о премии нет. Эта премия-мистификация нужна была автору в качестве подтверждения своего статуса писателя-инородца. В своей «Жизни, данной Октябрем» он напрямую называет себя «киргизским писателем». Действительно, авторский дискурс значительной части произведений Антона Сорокина воспринимается как «Голос степного края» (под этим общим названием опубликованы произведения Сорокина в третьем сборнике его сочинений, изданных в Омске в 2014 году к 130-летию со дня рождения писателя). Как отмечает во вступительной статье к сборнику В.С. Вайнерман, «его рассказы о Степи необыкновенно лиричны. Это не просто стилизации под легенды, которые передают из поколения в поколение местные сказители, не просто напевный речитатив, напоминающий песню акына. Каждый раз это оригинальный сюжет, полная драматизма и сострадания история» [5, с. 9].

Говоря о казахском дискурсе Антона Сорокина, исследователи указывают в качестве устойчивой темы его творчества – столкновение «свободной, естественной жизни киргиза (казаха) с городом, являющимся символом ужаса, страха, разрушения цельной натуры человека с патриархальным сознанием» [6, с. 37]. С одной стороны, такая традиционная для начала века оппозиция вписывается в русло идейно-эстетических поисков того времени, репрезентируя «антицивилизационный» пафос позиции Антона Сорокина [7, с. 182]. С другой, – намеренное многократное повторение известных постулатов выглядит не столько художественным решением проблемы инородца, сколько стилизацией в духе азиатского фольклора. Желание представить восприятие «детьми степей» социальных и культурных перемен до и послереволюционной эпохи находит свою повествовательную форму короткого рассказа-примитива у писателя, «испытывавшего сильное влияние инонациональной культуры, фольклора и писавшего так, чтобы его понимали те, кому он посвящал свое творчество» [8, с. 43].

Таким образом, сведения о жизни и творчестве сибирского писателя Антона Сорокина могут стать одной из частей работы по подготовке к Итоговому сочинению в 11 классе, основой для создания письменного высказывания на публицистическую тему с привлечением литературного материала и опорой на текст хотя бы одного литературного произведения. Проанализированный материал можно использовать для написания сочинения по теме для любого из пяти направлений: «Верность и измена», «Равнодушие и отзывчивость», «Цели и средства», «Смелость и трусость», «Человек и общество». Выстраивание литературной аргументации с опорой на разработку региональной проблематики способно стимулировать совершенствование связанного монологического письменного рассуждения, отражающего ценностные ориентации сибирского выпускника.

## Библиографический список

1. Сорокин А.С. *Голос степного края*. Омск: Типография Золотой тираж (ООО Омскбланкиздат), 2014.
2. Яновский Н.Н. Сорокин А. *Краткая литературная энциклопедия*. Москва, 1962 – 1978; Т. 7: Столб. 80.
3. Гончарова О.М. «Игра» в жизни и творчестве Антона Сорокина. *Культура и текст*. Барнаул, 2001: 249 – 259.
4. Лошилов И.Е., Устинов Б.А. Уничтоженная книга Антона Сорокина *WIENER SLAVISTISCHES JAHRBUCH. NEUE FOLGE*. 2006; 4: 155 – 176.
5. Вайнерман В.С. Отстаивая интересы человечества *Сорокин А.С. Голос степного края*. Омск, 2014: 7 – 11.
6. Джолдасбекова Б.У. Национальный казахский колорит в творчестве русских писателей *Актуальные вопросы современной филологии: теоретические проблемы и прикладные аспекты*: материалы международной научно-теоретической конференции, посвященной 80-летию академика Багизбаевой Май Михайловны (Четвертые Багизбаевские чтения). Алматы, 2012: 35 – 38.
7. Сагалович С. «Моя песня доживет...»: казахская тема в творчестве Антона Сорокина. *Простор*. 1982; 8: 181 – 184.
8. Тырышкина Е.В. Примитив А. Сорокина и его место в литературном процессе 20-х гг. *Студент и научно-технический прогресс: Филология*: материалы XXV всесоюзной научной студенческой конференции. Новосибирск, 1987: 38 – 43.

## References

1. Sorokin A.S. *Golos stepnogo kraya*. Omsk: Tipografiya Zolotoj tirazh (OOO Omskblankizdat), 2014.
2. Yanovskij N.N. Sorokin A. *Kratkaya literaturnaya 'enciklopediya*. Moskva, 1962 – 1978; T. 7: Stolb. 80.
3. Goncharova O.M. «Igra» v zhizni i tvorchestve Antona Sorokina. *Kul'tura i tekst*. Barnaul, 2001: 249 – 259.
4. Loschilov I.E., Ustinov B.A. Unichtozhennaya kniga Antona Sorokina *WIENER SLAVISTISCHES JAHRBUCH. NEUE FOLGE*. 2006; 4: 155 – 176.
5. Vajnerman V.S. Otsaivaya interesy chelovechestva *Sorokin A.S. Golos stepnogo kraya*. Omsk, 2014: 7 – 11.
6. Dzholdasbekova B.U. Nacional'nyj kazahskij kolorit v tvorchestve russkih pisatelej *Aktual'nye voprosy sovremenno filologii: teoreticheskie problemy i prikladnye aspekty*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-teoreticheskoy konferencii, posvyaschennoj 80-letiyu akademika Bagizbaevoy Mai Mihajlovny (Chetvertye Bagizbaevskie chteniya). Almaty, 2012: 35 – 38.
7. Sagalovich S. «Moya pesnya dozhivet...»: kazahskaya tema v tvorchestve Antona Sorokina. *Prostor*. 1982; 8: 181 – 184.
8. Tyryshkina E.V. Primitiv A. Sorokina i ego mesto v literaturnom processe 20-h gg. *Student i nauchno-tehnicheskij progress: Filologiya*: materialy XXV vsesoyuznoj nauchnoj studencheskoj konferencii. Novosibirsk, 1987: 38 – 43.

Статья поступила в редакцию 13.10.17

УДК 811

**Serova I.G.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),  
E-mail: irinaserova5@yandex.ru

**THE THEORY OF SEMANTIC PRIMITIVES AND ITS APPLICATION IN THE DESCRIPTION OF CONCEPTS AND FRAMES.** To describe concepts and frames is quite a difficult task, which causes a lot of controversy, whether it is possible to use already known methods of analysis in such studies or not. A concept as a unit of consciousness arises from the generalization of human experience and knowledge. To study concepts linguists use frames that represent the information captured by them. A concept can be represented in the form of a certain configuration of meanings, whereas the corresponding frame will have a complex structure consisting of minimal units. Semantic molecules are such minimal units, which form frames and concepts. The article focuses on a technique for describing concepts, using the theory of semantic primitives on the example of the concept TRADITION.

**Key words:** concept, frame, semantic primitives, cognitive linguistics.

**И.Г. Серова**, канд. филол. наук, доц. Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул,  
E-mail: irinaserova5@yandex.ru

## ТЕОРИЯ СЕМАНТИЧЕСКИХ ПРИМИТИВОВ И ЕЁ ПРИМЕНЕНИЕ В ОПИСАНИИ КОНЦЕПТОВ И ФРЕЙМОВ

Публикация подготовлена в рамках поддержанного ФГБОУ ВО «АлтГПУ» научного Проекта № 01-2017.

Описание концептов и фреймов представляется достаточно сложной задачей и вызывает массу споров о возможности использования известных методов анализа в таких исследованиях. Концепт, как единица сознания, возникает в результате обобщения человеческого опыта и знания. Для изучения концептов используют фреймы, которые представляют собой отражение информации, схваченной концептом, в языке. Концепт может быть представлен в виде определенной конфигурации смыслов, а соответствующий фрейм будет обладать сложной структурой, состоящей из минимальных единиц. Такими минимальными единицами выступают семантические молекулы, лежащие в основании фрейма и концепта. В статье приводится методика описания концептов с использованием теории семантических примитивов на примере концепта TRADITION.

**Ключевые слова:** концепт, фрейм, семантические примитивы, когнитивная лингвистика.

Мишель де Монтень, французский писатель и философ эпохи Возрождения, размышляя о сущности бытия, писал, что нет стремления более естественного, чем стремление к знанию. С этим трудно не согласиться, но что есть знание? Как мы приобретаем знания? Как их развиваем? Или мы с ними рождаемся? Что есть знание? Некая информация, системно организованная в виде ментальных каталогов, или хаотичная масса всевозможных представлений и умозаключений, существующих в сознании человека? Эти и многие другие вопросы задают себе современные когнитологи, исследуя знание в разных аспектах его функционирования, хранения и развития. Знание может быть эмпирическим и рациональным, декларативным и процедурным, языковым и экстралингвистическим и т. д. Особый интерес исследователей вызывают процессы получения, систематизации, хранения и развития знания (индукция, дедукция, категоризация и классификация, сравнение, ассоциация и идентификация, рассуждение и

умозаключение и т. д.) и вопросы о том, как эти знания организованы, в каких структурах представлены (фреймах, скриптах сценариях и пр.) и как взаимодействуют между собой. Связь систем знания (память, ментальный лексикон, концептуальная структура и пр.) и языковых процессов позволяет изучить свойства человеческого сознания, способного преобразовать абстрактную мысль в конкретное высказывание [1]. Связь между языковыми формами и структурами знания, их отображающими, уже не подвергается сомнению. Таким образом, знанием могут быть названы «фрагменты сведений о мире, которые по своему содержанию обобщают наиболее важные черты этих самых сведений и представляют их в виде определенных закономерностей, регулярностей, правил и т. д., но которые оказываются облеченными в специально создаваемую для них языковую форму» [2, с. 84].

Однако не всегда и не любая мысль может быть изложена в словах. Как часто мы говорим «это не то, что я имею в виду»,

«я не знаю, как выразить это словами» и т.д. Существует множество примеров, когда дословный перевод неточен или даже невозможен. «Мысли настолько привязаны к языку, что можно легко отчаяться, пытаясь представить их по отдельности. Тем не менее, если выделить компоненты мышления, так или иначе выраженные во всех языках, возможно, получится обнаружить постоянные свойства самих мыслей, независимые от ограничений, которые определенным образом накладывают на них система определенного языка в определенный момент времени» [3, с. 69].

Процесс появления новых знаний очень сложен и зависит от многих факторов, связанных с онтологией мира, восприятием субъектом окружающей действительности, его деятельностью, способностью мыслить, умением разграничивать знание *чего-то* и знание *о чем-то*, знания-*что* (*knowledge-that*) и знания-*как* (*knowledge-how*) [4, с. 91].

Очевидно, что для объективации определенной структуры знания, используя разные языковые средства, человек должен обладать рядом способностей, наличие которых обусловлено существованием ментального лексикона в сознании говорящего. Слово – центральный элемент ментального лексикона – как единица хранения знания и единица языка, связано с другими словами посредством ментальных ассоциаций, формирующих концепт. «Концепт – это некий отдельный смысл, некая идея, имеющаяся у нас в сознании, < > такая идея существует как оперативная единица в мыслительных процессах, единица, выступающая как гештальт – как вполне самостоятельная и четко выделяемая отдельная от других сущность» [5, с. 316]. Концепт – это сложное и неоднозначное явление. С одной стороны, «концепт всегда, по сравнению с развернутым текстом, есть нечто краткое, есть минимализация» [6, с. 63], «тонкая пленка» (термин Ю.С. Степанова). Но тот объем информации, знания, опыта, эмоций и ассоциаций, который может быть схвачен одним концептом убеждает нас в том, что концепт – есть максимальное обобщение общечеловеческого и/или культурноспецифического наследия. Концепт может именоваться конкретной языковой единицей. В лингвистических исследованиях их описано множество: ДОМ, ДУША, СЧАСТЬЕ, ГНЕВ, СЕМЬЯ и пр. Но концепт – это не слово, это «совокупность разнородных элементов, объединенных для обозначения определенного элемента картины мира, детерминированного рядом параметров, и именованных данным языком» [7, с. 152].

Стремясь описать тот или иной концепт, мы неизбежно прибегая к доступным нам методам анализа, пытаемся проследить, как говорящий интерпретирует и вербализует знание, данное ему в ощущениях. На языковом уровне возникает необходимость систематизировать все возможные средства, которые используются в процессе вербализации концепта. В результате мы получаем такие структуры как фреймы, гештальты, сценарии. Фреймы, по Филлмору, – это система выбора языковых средств: грамматических правил, лексических единиц, языковых категорий, схематично представленная в виде структуры узлов и отношений. «Гештальты – универсальные представления, принадлежащие глубинам человеческой психики вообще и как целое лежащие вне категориальных рамок естественного языка, т. е. это содержательные величины трансцендентного: гештальты лежат непосредственно за гранью высказываемого и органично с ним связаны. Реконструированные на основе реальных языковых данных, гештальты сами становятся реальными содержательными величинами ближайшего трансцендентного» [8, с. 65]. Сценарии – это тематические структуры, основанные на стандартных, стереотипных значениях и ассоциациях, существующих в коллективной памяти конкретного языкового сообщества [1]. В отличие от фрейма сценарий представляет собой более полный пакет информации и содержит развернутые прототипические знания, связанные во времени с несколькими целыми эпизодами или ситуациями, которые, в свою очередь, детерминированы культурными и социальными факторами. Сценарии – это фактически фреймы, разворачиваемые во времени и пространстве как последовательность отдельных эпизодов, этапов, элементов [9].

Исходя их постулата, что концепт – это минимальная единица, возникающая в процессе максимального обобщения человеческого опыта и знания, можно предположить, что фрейм и/или сценарий также будет обладать сложной структурой. Любой концепт, закодированный в языковой единице какого-либо из естественных языков, как показывают изучение и анализ концепту-

альной системы, может быть представлен в виде определенной конфигурации элементарных смыслов, которые являются семантически универсальными и неразложимыми, так называемыми «семантическими примитивами» [10].

Термин «семантические примитивы» (*semantic primitives*, *semantic primes*) используется исследователями естественного семантического метаязыка (*Natural Semantic Metalanguage*) для описания слов (их около ста), необходимых для толкования всех других слов. Считается, что ребёнку дано понимание этих семантических примитивов с рождения, они являются частью генетического кода человека, как общее праязыковое наследие. Человеческие сообщества обладают общим относительно небольшим набором понятий. Эти понятия или примитивы считаются либо врожденными, либо настолько необходимыми, что субъект максимально стремится познать их и вербализовать [11]. Семантические примитивы разделяют на следующие категории: *Substantives*, *Relational Substantives*, *Determiners*, *Quantifiers*, *Evaluators*, *Descriptors*, *Mental/ Experimental Predicates*, *Speech*, *Actions And Events*, *Existence And Possession*, *Life And Death*, *Time*, *Space*, *Logical Concepts*, *Intensifier*, *Similarity*.

Семантические примитивы универсальны, они обладают значимым содержанием, которое при помощи синтаксических конструкций преобразуется в утверждения и фразы. Так, по мнению Берта Питерза, семантический примитив *I (Я)* во всех языках может употребляться с семантическим примитивом *CAN (МОЧЬ)*, который в свою очередь может формировать высказывания с примитивами *NOT (НЕТ)* и *MOVE (ДВИГАТЬСЯ)*, и последний может сочетаться с примитивом *SOMETHING (ЧТО-ТО)*. В итоге получаются предложения: *I can't move* или *This thing is moving*. Таким образом, семантические примитивы и возможности их комбинаторики образуют систему, которая представляет собой неделимое ядро всех человеческих языков [12].

Семантические примитивы по аналогии с химическими процессами как атомы образуют семантические молекулы (*semantic molecules*) – термин А. Вержбицкой. Это уже более объемные структуры, обладающие более широким значением и усложненной структурой. С точки зрения когнитивной лингвистики сложные концепты семантически зависимы от менее сложных концептов, но, тем не менее, не от примитивных понятий. Семантические молекулы сложнее семантических атомов, и, хотя они и не являются так называемыми концептуальными примитивами, их можно рассматривать как минимальные концептуальные частицы.

Использование теории семантических примитивов А. Вержбицкой позволяет структурировать языковые средства, формирующие тот или иной фрейм. В данной статье мы рассмотрим концепт TRADITION и фрейм *Tradition*. Название концепта становится ключевой лексической единицей его фрейма. Семантический анализ лексемы *tradition* позволяет выделить следующие семантические молекулы: *BELIEFS (вера, верования)*, *CUSTOMS (обычай)*, *ACCEPTABLE BEHAVIOR (принятые нормы поведения)*, *TRANSMISSION FROM GENERATION TO GENERATION (передача от поколения к поколению)*.

Рассмотрим некоторые примеры. Лексема *tradition* и её производные часто используются в описаниях воспоминаний, обычного уклада жизни семьи или другого сообщества (пример 1):

(1) *My mother followed us to the door and called out into the dark, "Au reservoir!" This was a traditional farewell of Lonnie's and mine; it sounded foolish and desolate coming from her, and I was so angry with her for using it that I did not reply. It was only Lonnie who called back cheerfully, encouragingly, "Good night!"* [13].

Описание традиционной ситуации прощания описывается героиней с грустью. Для неё этот ОБЫЧАЙ, выглядит смешным и даже глупым, но данная НОРМА ПОВЕДЕНИЯ передается ОТ ПОКОЛЕНИЯ К ПОКОЛЕНИЮ в этой семье. Таким образом, практически все семантические молекулы активизируются в данном контексте – *a traditional farewell*.

Контексты употребления лексемы *tradition* и её производных разнообразны, что обусловлено тем, что это ключевая единица фрейма *Tradition*. Концепт TRADITION охватывает обширный пласт знаний, информация, в нем содержащаяся, активизируется в процессе вербализации в разных аспектах (пример 2):

(2) *Two hundred years old in 1976, the United States was both an old and a new nation. It boasted one of the longest uninterrupted traditions of democratic government of any country on earth* [14: 1015].

Лексема *tradition* используется в описании правительства государства. ПРИНЯТЫЕ НОРМЫ ПОВЕДЕНИЯ существуют долгое время и передаются ОТ ПОКОЛЕНИЯ К ПОКОЛЕНИЮ (*the longest uninterrupted traditions, Two hundred years old*), что позволяет быть УВЕРЕННЫМ, что данная традиция абсолютно необходима (*It boasted*).

Других лексические единицы, в семантику которых входят указанные семантические молекулы BELIEFS (вера, верования), CUSTOMS (обычаи), ACCEPTABLE BEHAVIOR (принятые нормы поведения), TRANSMISSION FROM GENERATION TO GENERATION (передача от поколения к поколению), также актуализируют концепт TRADITION (пример 3):

(3) *Like his own father, Xan believed in do as I say, not do as I do* [15: 34].

От ПОКОЛЕНИЯ К ПОКОЛЕНИЮ в отношениях между членами семьи сложились ОБЫЧАИ, ставшие НОРМОЙ поведения.

Анализ множества аналогичных примеров из литературы и обширный пласт лексикографических данных позволяет выделить следующие наиболее употребимые слова и выражения, содержащие указанные семантические молекулы:

1) существительные и именные фразы: acceptance, behavior, belief, ceremony, convention, custom, folklore, habit, heritage, idea, institution, knowledge, lore, tradition, obligation, observance, old wives' tales, oral history, practice, praxis, principle, procedure, ritual, routine, rule, tendency, unwritten law, usage, way, wont, etc.;

2) прилагательные: (widely) accepted, accustomed, ancestral, conventional, customary, expected, habitual, historical, long-

established, orthodox, regular, settled, time-honoured, traditional, true, usual;

3) (глаголы) adhere, believe, break with (tradition), celebrate, follow, obey, observe, keep, pass down (from previous generations), pass from person to person by word of mouth, pass through the generations, rebel, hold to (traditional moral values, one's principles), etc.

Итак, традиция для носителя английского языка представляет собой привычный способ поведения, обычаи и устои, передающиеся из поколения в поколение, обусловленные культурой и/или религией народа. Это также свод принципов, норм, верований, которые находят своё отражение в искусстве и литературе данного языкового сообщества. Основные семантические молекулы фрейма Tradition (BELIEFS, CUSTOMS, ACCEPTABLE BEHAVIOR, TRANSMISSION FROM GENERATION TO GENERATION) на языковом уровне активизируются в процессе вербализации содержания концепта TRADITION. На языковом уровне, фрейм Tradition вербализуется множеством лексических единиц разных лексико-грамматических классов.

Таким образом, теория семантических примитивов может быть успешно использована для анализа и описания концептов и фреймов, так как семантические молекулы представляют собой минимальные концептуальные частицы. С одной стороны, эти объемные структуры обладают достаточно широким значением и сложной многокомпонентной структурой, с другой – это минимально значимые элементы, необходимые для активации информации, содержащейся в концепте. Семантические молекулы становятся ключевыми узлами фрейма, вербализующего тот или иной концепт.

#### Библиографический список

1. *Краткий словарь когнитивных терминов*. Под редакцией Е.С. Кубряковой. Москва: Издательство МГУ, 1996.
2. Кубрякова Е.С. *В поисках сущности языка*. Москва: Знак, 2012.
3. Чейф У. На пути к лингвистике, основанной на мышлении. *Язык и Мысль. Современная когнитивная лингвистика*. Москва: Языки славянской культуры, 2015; Глава I: 60-89.
4. Chomsky N. *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge University Press, 2000.
5. Кубрякова Е.С. *Язык и знание. На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира*. Москва: Языки славянской культуры, 2004.
6. Степанов Ю. С. *Концепты. Тонкая пленка цивилизации*. Москва: Языки славянской культуры, 2007.
7. Прохоров Ю.Е. *В поисках концепта*. Москва: Флинта: Наука, 2009.
8. Маслова В. А. *Лингвокультурология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений*. Москва: Издательский центр «Академия», 2001.
9. Серова И.Г. *Смысловая структура и языковая репрезентация концепта TRADITION (на материале английского языка)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Барнаул, 2004.
10. Вежбицкая А. *Понимание культур через посредство ключевых слов*. Москва: Языки славянской культуры, 2001.
11. Wierzbicka A. *Semantics: Primes and Universals*. Oxford University Press, 1996.
12. *Semantic Primes and Universal Grammar: Empirical Evidence from the Romance Languages*. Edited by Bert Peeters, John Benjamins Publishing Company, 2006.
13. Munro A. *Red Dress*. Available at: <http://www.narrativemagazine.com/issues/stories-week-2012-2013/story-week/red-dress-1946-alice-munro>
14. Bailey T.A., Kennedy D.M. *The American Pageant*. Lexington, Mass., Toronto: D.C. Heath and Company, 1994.
15. Thomas R. *The Potter's House*. London: Random House, Arrow Books, 2002.

#### References

1. *Kratkij slovar' kognitivnyh terminov*. Pod redakcie E.S. Kubryakovoj. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1996.
2. Kubryakova E.S. *V poiskah suschnosti yazyka*. Moskva: Znak, 2012.
3. Cheif U. Na puti k lingvistike, osnovannoj na myshlenii. *Yazyk i Mysl'. Sovremennaya kognitivnaya lingvistika*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2015; Glava I: 60-89.
4. Chomsky N. *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge University Press, 2000.
5. Kubryakova E.S. *Yazyk i znanie. Na puti polucheniya znaniy o yazyke: chasti rechi s kognitivnoj točki zreniya. Rol' yazyka v poznanii mira*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2004.
6. Stepanov Yu. S. *Koncepty. Tonkaya plenka civilizacii*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2007.
7. Prohorov Yu.E. *V poiskah koncepta*. Moskva: Flinta: Nauka, 2009.
8. Maslova V. A. *Lingvokul'turologiya: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2001.
9. Serova I.G. *Smyslovaya struktura i yazykovaya reprezentaciya koncepta TRADITION (na materiale anglijskogo yazyka)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Barnaul, 2004.
10. Vezhbickaya A. *Ponimanie kul'tur cherez posredstvo klyuchevykh slov*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2001.
11. Wierzbicka A. *Semantics: Primes and Universals*. Oxford University Press, 1996.
12. *Semantic Primes and Universal Grammar: Empirical Evidence from the Romance Languages*. Edited by Bert Peeters, John Benjamins Publishing Company, 2006.
13. Munro A. *Red Dress*. Available at: <http://www.narrativemagazine.com/issues/stories-week-2012-2013/story-week/red-dress-1946-alice-munro>
14. Bailey T.A., Kennedy D.M. *The American Pageant*. Lexington, Mass., Toronto: D.C. Heath and Company, 1994.
15. Thomas R. *The Potter's House*. London: Random House, Arrow Books, 2002.

Статья поступила в редакцию 09.10.17

УДК 81

**Rogozhina L.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of English, Moscow Aviation Institute (National Research University), E-mail: ladouchka@mail.ru

**TRANSFER FEATURES THE ONLY TERMS OF MODERN ECONOMIC DISCOURSE OF THE ENGLISH LANGUAGE.** In the article problems of translating terms in scientific and technical texts are considered. The difficulty of translating the terms consists in the polysemies. That's why the presence of the great number of terms is the most important problem in translating special texts. While studying the terminological polysemy in different fields of the knowledge, a number of researchers have found numerous terms that should be considered polysemantic examples. The results of the study will lead to better understanding of polysemy as a phenomenon both in general English and professional terminology. The study of the functioning of terms in different texts, including special texts, is a more reliable method of determining polysemy of a term. One must pay special attention to the area, which terms belong to and the context of their use.

**Key words:** scientific and technical text, translating terms, analysis of terminosystems, scientific style, vocabulary of special texts, polysemy, homonymy, polysemanticity, distributive criterion, contextual criterion, semantic criterion, systemic criterion.

**Л.А. Рогожина**, канд. филол. наук, доц. каф. английского языка И-05 факультета иностранных языков, Московский авиационный институт, E-mail: ladouchka@mail.ru

## ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ПОЛИСЕМИЧНЫХ ТЕРМИНОВ СОВРЕМЕННОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В настоящей статье рассматриваются проблемы перевода научно-технических текстов. Сложность перевода терминов заключается в его многозначности, поэтому обеспечение тождественности означаемых терминами понятий представляет собой важнейшую задачу перевода специального текста. Изучение явления терминологической полисемии в различных областях знания позволило обнаружить многочисленные термины, которые можно считать полисемичными. Результаты исследования дадут возможность лучше понимать явление полисемии, как в литературном языке, так и профессиональной терминологии. Изучение особенностей функционирования терминов в различных, в том числе специальных текстах, является более надёжным способом определения многозначности термина. Необходимо обращать особое внимание на область, к которой принадлежат термины, и контекст их употребления.

**Ключевые слова:** научно-технический текст, перевод терминов, анализ терминосистем, научный стиль, лексика специальных текстов, полисемия, омонимия, многозначность, дистрибутивный критерий, контекстуальный критерий, семантический критерий, системный критерий.

Одной из актуальных проблем терминоведения является проблема многозначности термина. Применение одной лексической формы для наименования нескольких понятий, особенно принадлежащих к одной предметной области, распространено во всех областях знания и приводит к многозначности и неточности значения термина, затрудняя общение специалистов и учёных. Д.Н. Шмелев полагает, что значения многозначного слова «объединяются в семантическое единство благодаря отношениям, которые существуют между ними на основе общих семантических ассоциаций» [1, с. 71].

Как справедливо отмечает Р.А. Будагов, «многозначность слова определяется природой мышления, способностью человека обобщать явления окружающего нас мира. Словарь любого языка, даже самого богатого, все же не беспредельно, тогда как конкретность опыта предела не знает. Поэтому, чтобы передать средствами языка эту беспредельную конкретность опыта, лексика должна расширяться не только количественно (число слов), но и качественно (группировка значений внутри слов, возникновение новых значений у старых слов и т. д.)» [2, с. 22].

А.И. Смирницкий считает, что «многозначность слов возникает вследствие того, что язык представляет систему, ограниченную по сравнению с бесконечным многообразием реальной действительности» [3, с. 156]. По мнению ряда учёных, полисемия является следствием принципа экономии в языке. (А. Мартине, С. Ульманн). Некоторые исследователи считают её одним из проявлений самой сущности языка (С. Ульманн, Г.В. Колшанский) и характеризуют как одну из основных особенностей человеческой речи (С. Ульманн).

Под полисемией подразумевается одновременное существование в семантической структуре слова нескольких значений, которые находятся между собой в отношениях семантической производности. В научной литературе длительное время имели место расхождения в определении полисемии. Сначала она рассматривалась как многозначность термина. Затем бытовало мнение, что многозначность в принципе не свойственна терминологии вследствие чёткой ограниченности и определённости научных и технических понятий. Считалось, что если одна лексическая форма используется для наименования нескольких специальных понятий, то значения соответствующих терминов будут также чётко ограничены. Поэтому такие формы следует считать не значениями одного термина, а омонимичными тер-

минами. Как правило, принадлежность таких терминов к разным специальным подязыкам способствует отчуждению их значений и утверждению их как омонимов.

С.В. Гринев-Гриневич и Сорокина Э.А. разграничивают полисемию и многозначность, отмечая разницу между явлением и свойством и считая возможным закрепление за термином «полисемия» значения «явление», а за термином «многозначность» значения «свойство» [4, с. 261 – 262].

Фактически, категориальная многозначность является разновидностью регулярной полисемии, которая широко исследована на материале общезыковой лексики, а также ряда отраслевых терминологий. Подобная семантическая производность является, следовательно, языковой универсалией, как для литературных языков, так и для подязыков специальностей и подтверждает сходство когнитивных процессов в повседневной жизни и научной деятельности. По мнению В.М. Лейчика, этот тип многозначности зависит от того, что данные термины основаны на лексических единицах естественного языка, для которых многозначность является закономерным фактом [5, с. 46].

Например: **Offshore**

1. Account Bank» means the *Offshore* Account Bank or the Onshore Account Bank (as applicable). – «Обслуживающий банк» – это **Зарубежный** обслуживающий банк или Местный обслуживающий банк (в зависимости от контекста).

2. Our aim is to strengthen the long-term health of the **offshore** oil and gas industry. – Наша задача – укрепить долговременное здоровье отрасли **шельфовой** добычи нефти и газа.

3. International Monetary Fund considers *offshore* centres to include all economies with financial sectors disproportionate to their resident population. – Международный валютный фонд относит к числу **оффшорных** центров все страны, размер финансового сектора которых несоизмерим с численностью местного населения.

Терминологическая многозначность, согласно мнению В.М. Лейчика, к которому мы присоединяемся, образуется, если в результате расщепления значения термина или переноса наименования на другое понятие в семантической структуре полученных терминов сохраняется общая главная сема [6, с. 115 – 121].

В то же время при образовании новых терминов с помощью метонимических переносов, как старый термин, так и образованный от него новый, часто остаются в одном подязыке, и связь

между ними достаточно очевидна. Это вызывает сомнения в возможности однозначного отнесения такого явления к омонимии или полисемии, и в терминологической практике и теории принято считать использование одной лексемы для образования двух связанных понятий в пределах одной терминологии полисемией.

В современном научном дискурсе процесс образования полисемических терминов происходит, в том числе, за счёт метафорических переносов. Широко используется научном, в частности, экономическом дискурсе, и метонимия. Это часто приводит к возникновению многозначных терминов, значения которых соотносятся как гипероним и гипоним: **business** – бизнес, дело, коммерческая деятельность, рынок, предприятие.

1. When you start a *business* in the **UK** you must choose a structure for **your business**. [Most businesses in the UK are: sole traders; limited companies; partnerships]. – Когда вы начинаете **коммерческую деятельность** в Великобритании, вы должны определиться с организационно-правовой формой своего **предприятия**.

2. As the contractual products ("subjects of the Agreement") specified in Appendix B require extensive customer support services, in order to be successful the Distributor shall proceed by exhibiting due technical knowledge and commitment, especially when soliciting new *business*. – Поскольку продукты, являющиеся объектами настоящего Договора («объекты Договора»), указанные в приложении В, требуют масштабной технической поддержки, для того чтобы обеспечить успешную деятельность, Дистрибьютор должен начинать работу с демонстрацией наличия надлежащих технических знаний и ответственного подхода к работе, особенно при привлечении новых **клиентов**.

Таким образом, можно считать установленным в терминологии наличие, как омонимии, так и полисемии. Их общность состоит в том, что одна лексическая форма используется для названия нескольких разных понятий, но во втором случае эта разница либо недостаточно чётко, либо вообще не осознаётся. Это явление возникает по двум основным причинам: появление нового понятия, имеющего сходные черты с понятием, называемым данным термином, и развитие и видоизменение понятия, вызывающее необходимость в расщеплении семантики называющего его термина.

В обоих случаях необходимым условием является наличие общих сем у понятий, выражаемых одной и той же лексической формой. За этой формой закрепляется несколько значений, каждое из которых является выражением соответствующего понятия или аспекта понятия. Процесс расщепления значения термина и отчуждения появившихся значений происходит существенно быстрее, если выражаемые одной лексической формой понятия находятся в разных сферах употребления. Расщепление значения термина может происходить и в том случае, когда одно понятие рассматривается в разных аспектах. Например: **Credit**:

1. Be certain your business is a **good credit risk** before applying for *credit*. – Убедитесь в кредитоспособности своего предприятия, прежде чем обращаться за **кредитом**.

2. Under Article I Section 8 of the United States Constitution, Congress has the sole power to borrow money on the *credit* of the United States. – Согласно разделу 8 статьи I Конституции Соединенных Штатов, Конгресс имеет исключительное право занимать деньги **под гарантию** Соединенных Штатов.

3. How long does it take to build good *credit*? – Сколько времени нужно для того, чтобы создать хорошую **кредитную историю**?

4. The *credit* is available with the advising bank against a complying presentation of the following documents... – **Аккредитив** исполняется авизирующим банком против надлежащего представления следующих документов...

5. Foreign tax which cannot be allowed as **credit against UK** tax on the same income cannot be repaid. – Уплаченный за рубле-

жом налог, который не принимается к **зачету** при определении размера налога, уплачиваемого в отношении тех же самых доходов в Великобритании, невозможно вернуть.

6. Client monies received by a member must be deposited without delay to the *credit* of a client account. – Денежные средства клиента, полученные членом, должны быть незамедлительно **зачислены** на счет клиента/отнесены на **кредит счета** клиента.

Существует ряд критериев разграничения полисемии и омонимии. Согласно наиболее распространённой точки зрения, имеет место возможность применения семантического критерия, основанного на семантической производности значений многозначного слова, выводимости одного значения из другого. При наличии семантической связи между значениями речь идет о полисемантическом слове, при отсутствии таковой – об омонимах (О.С. Ахманова, Л.А. Новиков, Д.Н. Шмелев). Среди других критериев разграничения омонимии и полисемии упоминаются словообразовательный, синтаксический, дистрибутивный (учитывающий правила синтаксической и лексической сочетаемости слова), а также синонимический и антонимический. Некоторые исследователи считают необходимым сочетание критериев или же применение всего комплекса упомянутых критериев для разграничения вышеупомянутых явлений (М.М. Фалькович; И.С. Тышлер; Г.С. Клычков, И.А. Кузьменко). Более надёжным способом определения многозначности термина является метод изучения особенностей функционирования терминов в различных, в частности, специальных текстах.

Таким образом, необходимо принимать во внимание тот факт, что термин функционирует в тексте, и, следовательно, при переводе английского экономического термина на русский язык необходимо использовать специализированные словари, а также учитывать роль контекста и правильно применять переводческие приёмы.

С нашей точки зрения, внутри каждой из категорий терминологической многозначности могут существовать различные подвиды, требующие дальнейшего изучения. Перспективными представляются исследования, направленные на выявление связи концептуализации предметно-понятийной области и многозначности терминов, описание принципов расщепления семантики терминов. Изучение особенностей функционирования терминов одновременно в более широком и более узком значениях, а также использования терминов в различных профессиональных контекстах может позволить установить новые случаи многозначности терминов.

Терминологические системы, которые С.В. Гринев рассматривает как «упорядоченное множество терминов с зафиксированными отношениями между ними, отражающими отношения между называемыми этими терминами понятиями» [7, с. 22] долгое время исследовались без учёта конкретного словесного окружения, речевой ситуации, жанра высказывания, в общем, от любого текста. Такой подход порождает проблему определения границ терминологического поля, усугубляющуюся многозначностью терминов, функционирующих в различных узких научных областях в разных значениях. В современных условиях представляется важным изучение терминологии в естественных условиях её функционирования, то есть в профессиональной коммуникации. В связи с этим представляется целесообразным подойти к проблеме выделения терминосистемы, учитывая дополнительно критерий текстовой общности входящих в неё терминов. Кроме того, информационная функция термина, его коммуникативная активность позволяют рассматривать терминосистему как основу организации специального текста, изучать совокупность терминов той или иной научной области в микро- и макроконтексте, с учётом особенностей функционирования в языке. Различия в контекстуальном окружении могут служить вполне надёжным критерием разграничения омонимичных терминов и разных значений полисемантических терминов.

#### Библиографический список

1. Шмелев Д.Н. *Проблемы семантического анализа лексики*. Москва, 1973.
2. Будагов Р.А. *Проблемы развития языка*. Москва-Ленинград, 1965.
3. Смирницкий А.И. *Лексикология английского языка*. Москва, 1956.
4. Гринев-Гриневич С.В., Сорокина Э.А. К вопросу о полисемии в языке и мышлении. *Формирование культурной и языковой компетентности в процессе изучения иностранного языка. Интернет и изучение иностранного языка: сборник научных трудов Международной научной конференции* Москва, МГОУ, 26 сентября 2014.
5. Лейчик В.М. *Терминоведение: Предмет, методы, структура*. 2-е изд., испр. и доп. Москва, 2006.
6. Лейчик В.М. *Семантическая омонимия и многозначность в сфере терминов. Лексика и лексикография*. Москва, 1991
7. Гринев С.В. *Введение в терминоведение*. Москва, 1993.

## References

1. Shmelev D.N. *Problemy semanticheskogo analiza leksiki*. Moskva, 1973.
2. Budagov R.A. *Problemy razvitiya yazyka*. Moskva-Leningrad, 1965.
3. Smirnickij A.I. *Leksikologiya anglijskogo yazyka*. Moskva, 1956.
4. Grinev-Grinevich S.V., Sorokina E.A. K voprosu o polisemii v yazyke i myshlenii. *Formirovanie kul'turnoj i yazykovoj kompetentnosti v processe izucheniya inostrannogo yazyka. Internet i izuchenie inostrannogo yazyka: sbornik nauchnyh trudov Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii Moskva, MGOU, 26 sentyabrya 2014*.
5. Lejchik V.M. *Terminovedenie: Predmet, metody, struktura*. 2-e izd., ispr. i dop. Moskva, 2006.
6. Lejchik V.M. *Semanticheskaya omonimiya i mnogoznachnost' v sfere terminov. Leksika i leksikografiya*. Moskva, 1991.
7. Grinev S.V. *Vvedenie v terminovedenie*. Moskva, 1993.

Статья поступила в редакцию 28.09.17

УДК 81.367

**Omarova Z.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dean of Department of Languages of Dagestan, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: zainabguni@mail.ru

**Gasanova M.A.**, Doctor of Philology, Professor, Department of Theoretical and Applied Linguistics, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: gas.maria@mail.ru

**AN OPPOSITION OF PRONOUNS MUN-DUN (YOU – I) AS A MEANS OF ACTUALIZATION OF A WOMAN IN POETIC WORKS OF RASUL GAMZATOV.** The article deals with the features of using the opposition of pronouns *mun – dun* (you – I) in lyrical poetic works (sonnets, elegies, verses dedicated to the wife) of Rasul Gamzatov. It is noted that the main function of this opposition is the actualization of the beauty of a woman, her dignity, her inner world, the poet's relationship to a woman and his internal states by deactivating the rest of the love world. Various factors (lexico-syntactic repetitions, contextual synonyms and antithetic contrasts (juxtapositions), identifying substantive metaphors, means and methods of actual sentence division), performing amplifying and emotional functions with the pronominal opposition described, are considered. The author's individual specific character of lyrical poetry is defined, in which the pronominal opposition *mun – dun* is a key component.

**Key words:** Gamzatov's poetry, pronominal opposition, function of actualizing dignity and beauty of women, means of emotionally expressive evaluation.

**З.С. Омарова**, канд. филол. наук, доц., декан факультета Дагестанской филологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: zainabguni@mail.ru

**М.А. Гасанова**, д-р филол. наук, проф. каф. теоретического и прикладной лингвистики, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: gas.maria@mail.ru

## МЕСТОИМЕННОЕ ПРОТИВОПОСТАВЛЕНИЕ МУН – ДУН «Я – ТЫ» КАК СРЕДСТВО АКТУАЛИЗАЦИИ ЖЕНЩИНЫ В ПОЭТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РАСУЛА ГАМЗАТОВА

В статье рассматриваются особенности использования в лирических поэтических произведениях (сонетах, элегиях, стихах, посвященных жене) Расула Гамзатова местоименной оппозиции *мун – дун* «ты – я». Отмечается, что основной функцией рассматриваемой оппозиции является актуализация красоты женщины, её достоинства, её внутреннего мира, отношения поэта к женщине и его внутренних состояний путем деактуализации всего остального мира любви. Рассматриваются различные факторы (лексико-синтаксические повторы, контекстуальные синонимы и антитезные противопоставления (сопоставления), идентифицирующие субстантивные метафоры, средства и способы актуального членения предложения), выполняющие усиленно-эмоциональные функции при характеризуемой местоименной оппозиции. Определяется индивидуально-авторская специфика лирических поэтических произведений Расула Гамзатова, в которых ключевым компонентом является местоименная оппозиция *мун – дун* «ты – я».

**Ключевые слова:** поэзия Гамзатова, местоименная оппозиция, функция актуализации достоинства и красоты женщины, средства выражения эмоционально-экспрессивной оценки.

Поэзия Расула Гамзатова в собственно лингвистическом и лингвокультурологическом аспектах изучена недостаточно. Этим, прежде всего, определяется актуальность поднимаемой в данной статье проблемы. В лингвистическом и частично лингвокультурологическом аспекте поэзия Расула Гамзатова [1] рассматривается в работах С.М. Магомедовой [2 – 4 и др.]. В её статьях анализируются лексико-семантические особенности сравнений и средств актуализации концепта «красота» [женщины] в поэзии Расула Гамзатова; поднимается проблема специфики языковых средств создания образа женщины, матери и жены в поэзии Расула Гамзатова и их лингвокультурологической значимости. В статье Д.С. Самедова и Х.А. Хирамагомедовой рассматриваются языковые средства актуализации концепта «мужчина» в поэзии Расула Гамзатова [5].

Поднимаемая в данной статье проблема специально в лингвистической литературе не рассматривалась, в связи с чем в научный оборот впервые вводится и интерпретируется новый иллюстративный материал поэтических произведений Расула Гамзатова – сонетов, элегий и стихов, посвященных жене. Материал для выполнения статьи был собран из двух поэтических сборников Расула Гамзатова. Для сохранения национально-культурной и индивидуально-авторской специфика лирических стихотворений поэта в данной статье сделаны

пословные (так называемые *буквальные*) переводы на русский язык.

Материал анализа показывает, что основной функцией местоименного противопоставления *дун – мун* «я – ты» является актуализация красоты женщины, её достоинства путем деактуализации собственных качеств поэта. Поэт думает не о себе, а о женщине, для него важны её самочувствие, её красота, её достоинство. Во всех «грехах» поэт винит себя, потому что красивая женщина для него неповторима и единственна. Одним из ключевых смысловых компонентов выступает *чувство вины* за то, что не все он сделал, не все оценил.

*Дие мун йокьула г1унгут1и гьеч1ей,  
Дир г1унгут1абаздаса т1аса лъугьа мун.  
Я тебя люблю, не имеющую недостатков,  
Ты же прости мои недостатки  
Сундулго дир г1айиб, амма г1енекке:  
Дурги буго г1айиб – дун г1ашикь гьави.  
Во всем моя вина, но все же послушай:  
И твоя вина в том, что меня пленила.  
Гьоркьобе г1азу бани,  
Гьеб – дир г1айиб, дир г1айиб.  
Г1айиб дур щибго гьеч1о.  
Если холод между нами пробежит,*

Это моя вина, [только] моя вина,  
Ты ни в чем не виновата.

Поэт просит женщину/жену беречь себя, потому что других таких нет. Да и сам поэт готов беречь красивую женщину, а не себя. В таких стихотворениях в желательном-императивной функции употребляется глагол ц1унизе «беречь»:

Мун йиго абудей дунго ц1унеян,  
Дунго ц1унанани, кин мун ц1унилей?  
Ты говоришь, береги себя,  
Если беречь себя, как беречь тебя?  
Мун жаний цвелалде, гъасда ц1а бакун,  
Ц1унила дица мун квачаялдаса.  
До прихода твоего разожгу огонь в очаге,  
Сберегу я тебя от холода.  
Ц1уне мунго даим ургъелаздаса,  
Дица дуге г1оло гъаб г1умро кьела.  
Береги себя всегда от переживаний,  
Я ради тебя жизнь свою отдам.  
Дунго ц1уни щиб жо? Г1ела дие мун.  
Г1аздалъ кьан вук1ина дуй бакъ босизе.

В стихотворениях, посвященных красивой женщине, поэт использует метафоры, типичные для фольклора. Женщина для поэта – рогъалиль аху1леб кеч1 «утренняя песня», къасу бицунеб маръу «вечерняя сказка», сардилъ бихулеб макъу «ночной сон», дир гъедиги дир какги «моя клятва и моя молитва». В этой цепочке использован ряд символических экспрессивно-оценочных субстантивных метафор: кеч1 «песня», маръу «сказка», макъу «сон», гъеди «клятва», как «молитва, намаз».

В отдельных примерах мы имеем дело с авторской метафорой, когда красота женщины оценивается не путем её сравнения со звездами, с красивыми горами, а мотивируется сиянием и красотой звезд, освященных красотой женщины и созданных Всевышним для женщины:

Руго гъадал ц1ваби дуге раккарал,  
Мун гъеч1они, гъудул, гъел ц1ваби гуро.  
Звезды эти сверкают для тебя,  
Если нет тебя, дорогая, это не звезды.

Гъал муг1рузе шиб ургъел, Переживут горы эти  
Дунги гъовги гъеч1они?! И без меня, и без других.  
Амма мун гъеч1еб мег1ер Но без тебя эти горы,  
Гъадингояб гох1 буго. Просто холмы, а не горы.

Поэт использует местоименную оппозицию дун – мун «я – ты» метафорически идентифицируя (сравнивая) женщину в форме именительного падежа соответствующих субстантивов со звездами, с солнцем, с небесами.

Йокъулей дур бакъ камун, Любимая, без твоего солнца  
Вакъван холев вуго дун. Сохну и гибну я.  
Дур каранда буго ц1ва, В моей груди – звезда  
Дир хирияй, гъайбатай. Моя любимая, прекрасная,  
Гъеб мун йиго, мун йиго. Это ты, да это ты.  
Гъадал зобазе щайзе Для чего этим небесам,  
Дунги, гъал цогияле? Я и другие.  
Амма мун гъеч1онани, Но если не будет тебя,  
Гъаниб ц1а кунч1иларо. Там не зажгутся огни.

В некоторых сонетах звучат мотивы молитвы, мольбы поэта, обращенной как бы к Всевышнему (употребляется глагол гъари-зе «просить»):

Шибаб рогъалида дица гъарула  
Дуге роххел, хинльи, дуй сагъльи, сонал.  
Каждое утро я прошу [у Всевышнего]  
Для тебя радости, тепла, здоровья, долгих лет.

Во многих лирических стихотворениях, сонетах и элегиях оппозиция дун – мун «я – ты» используется для актуализации субстантивных метафор, имеющих национально-культурный и индивидуально-авторский характер. В этих целях, например, символически используются поэтизированные образы птицы (х1инч1), крыльев (куркъаби), песни (кеч1), дерева (гъвет1), любви страсти (г1ишкъу) и т.д.:

Мун дир куркъаби гуро, Ты [не просто] крылья мои,  
Мун жибго х1инч1ги йиго. Ты – сама птица.  
Мун жибго кеч1ги йиго. Ты – сама песня для меня.  
Гъаб дир рек1ель буго гъвет1, В моем сердце – дерево,  
Гъеб мун йиго, мун йиго, Это ты, это ты.  
Дун г1ашикъ ватани, Если я ашуг,  
Г1ишкъу буго дур ц1ар. Страсть – твое имя,  
Дун шаг1ир ватани, Если я поэт,  
Шиг1ру буго дур ц1ар. Песня – твое имя.

Поэт готов делить переживания (къварилъи) и радости (роххел) с любимой, её переживания доставляют ему страдания. Ему нужно слышать голос (гъаракъ) любимой, её песни (куч1дул, саринал).

Мун г1одарал къоязул От слез твоих в дни переживаний  
Къварилъи лъана дида. Я чувствовал тоску и страдания.  
Иильгъа дунгун, гъале дун. Пойдем со мной, вот и я.  
Дуй кьела т1олго роххел. Отдам тебе всю радость.  
Гъаб дир гъаракъ къот1ула, Голос мой пропадает,  
Мун аск1ой гъеч1еб мехаль, Когда рядом тебя нет.  
Дица ах1улел руго Я пою песни,  
Дуца ах1арал куч1дул. Тобой исполненные песни.  
Кирго гъеч1о гъел г1адал, Нигде нет таких,  
Кирго гъеч1о гъел г1адал. Нигде нет таких.

Да и песни, которые сочинял поэт до встречи с любимой женщиной, ничто по сравнению с новыми, спетыми для любимой. Для актуализации новых песен, на которые вдохновила поэта красивая женщина, автор использует контекстуальные глагольные антонимы: ах1ана «пел» (до встречи с любимой) – к1очана «забыл» (после встречи с любимой, так как она стала для поэта основной песней):

Дир рук1ана саринал, У меня были песни,  
Мун цвелалде ах1арал. Спетые до встречи с тобой.  
Мун лъарайго, киналго После встречи же с тобой  
Рук1анщинал к1очана. Позабыл все, что были.

Поэт сравнивает окружающий его мир, в котором нет красивой женщины (мир без Нее), и мир, в котором она живет (мир с Ней). Мир с любимой актуализируется, поэтизируется путем деактуализации мира без любимой, поэтому антонимически в целях формирования антитезы используются сочетания (мун) йигеб мехаль – (мун) гъеч1еб мехаль «когда (ты) есть – когда (тебя) нет»:

Москва – гъит1инаб росу, Москва – маленькая деревня,  
Мун гъений гъеч1еб мехаль. Когда там нет тебя.  
Росу – Москвагин Париж, Деревня – Москва и Париж,  
Мун гъений йигеб мехаль. Когда ты там для меня.  
Дун – Пушкини, Мах1мудги, Я – и Пушкин, и Махмуд [поэт],  
Мун аск1ой йигеб мехаль Когда ты [есть] рядом.

В поэзии Расула Гамзатова для создания образа женщины используются не столько прилагательные, сколько глаголы и причастия, выражающие отношение поэта к красоте, любви, его внутренние состояния, определяемые впечатлениями, связанными с красивой женщиной, её внутренним миром. При местоименной оппозиции дун – мун «я – ты» часто используются глаголы данд-ч1вазе «встретиться», йихъизе «увидеть». Такие глаголы выражают не столько действия, сколько внутренние состояния поэта и его желание встретиться с красивой женщиной, увидеть ее.

Амма мун йихъизеун, рихъаралчинал,  
Рихъич1ел киниги, к1очана дида.  
Увидев тебя, всех остальных,  
Будто и не видел, забываю я.

Иногда смысл «видеть» [красивую женщину] представляет собой имплицитное звено семантической структуры стиха. Данный смысловой компонент выделяется из контекста и частично эксплицируется сочетанием мун йиго ракъалда «ты есть на земле».

Мун йиго ракъалда, йокъулей гъудул,  
Гъеб г1ола, хут1араб – гъадингояб жо.  
Ты есть на земле, любимая подруга,  
Этого достаточно, остальное [все] – пустое.

Контекстуальное противопоставление йокъулей гъудул «любимая подруга» и хут1араб – гъадингояб жо «остальное [все] – пустое» выполняет оценочно-усилительную функцию. Такая функция поддерживается противопоставлением анафорического местоимения гъеб «это» [то, что любимая есть на земле] и лексического адъективного компонента х1ут1араб «[все остальное] – пустое». Экспрессивность и оценочные значения синтаксических структур в анализируемых текстах создаются также различными повторами, цепочечным употреблением контекстуальных синонимов и инверсией: ср. дир хирияй гъайбатай «моя любимая, прекрасная» и др. Отмеченное выше позволяет сформулировать ряд обобщений, касающихся особенностей функционирования в лирических произведениях Расула Гамзатова местоименной оппозиции дун – мун «я – ты».

Расул Гамзатов использует данную оппозицию достаточно часто в сонетах, элегиях и в стихах, посвященных жене. Часто сравнительно-сопоставительное использование характеризующей структуры имеет целью актуализацию через местоимение

ты «мун» красоты женщины, любви к ней, уважения её достоинства, её значимости в жизни поэта и в окружающем мире. Поэтому оппозиция часто строится не как «я и ты», а как «ты и я». При актуализируемом местоименном компоненте мун «ты» употребляется ряд идентифицирующих субстантивных метафор, номинирующих эстетически и эмоционально значимые предметы (реалии): [мун] *бакъ йуго, ц1ва йуго, кеч1 йуго, гъвет1 йуго, х1унч1 йуго* «[ты] солнце, звезда, песня, дерево, птица». В данном случае поэт использует фольклорные мотивы, традиции аварских лирических народных песен. В структурах с местоименной оппозицией му – дун «ты – я» в основном используются глагольные и причастные компоненты, выражающие различные состояния влюбленного человека, его отношение к любимой, его оценку, актуализирующие все, что окружает красоту женщины. Актуализирующая функ-

ция рассматриваемой оппозиции поддерживается различными лексико-синтаксическими повторами, цепочно-усилительным употреблением контекстуальных синонимов и противопоставлений (сопоставлений), а также инверсией, когда важные в эмоциональном и смысловом плане компоненты (рема или часть ремы) выносятся в начало предложения. В усилительной роли в характеризующих стихах используются отрицательные слова типа *кидаго* [к1очене гъеч1о] «никогда [не забуду], *кирго* [гъеч1о мун г1адиал] «нигде [нет подобных тебе] и т.д., основной функцией которых является эмоционально нагруженное утверждение красоты женщины.

Тем самым главной идеей стихов, в которых используется характеризующая оппозиция, является эмоционально-смысловая актуализация всего, что связано с красивой женщиной, и деактуализация всего остального, включая и самого поэта.

#### Библиографический список

1. Гамзатов Р. *Последняя цена. Поэмы и стихотворения*. Махачкала, 1976.
2. Магомедова С.М. Образ материнской шали в поэзии Расула Гамзатова и Фазу Алиевой: лингвокультурологический анализ. *Вестник Дагестанского государственного университета*. Серия 2: Гуманитарные науки. 2012. № 3. С. 80 – 83.
3. Магомедова С.М. Лексико-семантические и лингвокультурологические особенности сравнений как средств создания образа женщины в поэзии Р. Гамзатова. *Вестник Дагестанского государственного университета*. Серия 2: Гуманитарные науки. 2014; 3: 115 – 119.
4. Магомедова С.М. Образ материнских рук в поэзии Расула Гамзатова и Фазу Алиевой: лингвокультурологический анализ. *Вестник Дагестанского государственного университета*. Серия 2: Гуманитарные науки. 2015; 3: 100 – 105.
5. Самедов Д.С., Хирамагомедова Х.А. Концепт «Мужчина» в русских переводах произведений Расула Гамзатова. *Вопросы русского и сопоставительного языкознания*. Вып. VI. Махачкала, 2012: 168 – 170.

#### References

1. Gamzatov R. *Poslednyaya cena. Po'emy i stihotvoreniya*. Mahachkala, 1976.
2. Magomedova S.M. Obraz materinskoy shali v po'ezii Rasula Gamzatova i Fazu Aliyevoy: lingvokulturologicheskij analiz. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Gumanitarnye nauki. 2012. № 3. S. 80 – 83.
3. Magomedova S.M. Leksiko-semanticheskie i lingvokulturologicheskie osobennosti sravnenij kak sredstv sozdaniya obraza zhenschiny v po'ezii R. Gamzatova. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Gumanitarnye nauki. 2014; 3: 115 – 119.
4. Magomedova S.M. Obraz materinskih ruk v po'ezii Rasula Gamzatova i Fazu Aliyevoy: lingvokulturologicheskij analiz. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Gumanitarnye nauki. 2015; 3: 100 – 105.
5. Samedov D.S., Hiramagomedova H.A. Konzept «Muzhchina» v russkij perevodah proizvedenij Rasula Gamzatova. *Voprosy russkogo i sopostavitel'nogo yazykoznanija*. Vyp. VI. Mahachkala, 2012: 168 – 170.

Статья поступила в редакцию 25.09.17

УДК 81'272

**Guseynova A.V.**, Cand. of Sciences (Philology), junior research associate, Institute of Humanities Research and Sayan-Alтай Turkology, Katanov Khakass State University (Abakan, Russia), E-mail: aurika\_guseynova@mail.ru

**THE KHAKASS URBONONYMS OF ABAKAN: PHONOSEMANTIC ASPECT.** The paper presents a summary analysis of the representation of the Khakass language in the linguistic landscape of the city of Abakan. It also reflects the results of the phonosemantic analysis of the potential and real Khakass names of the city objects. The analysis has allowed to identify the nominations, having positive and negative phonosemantic characteristics from the point of view of a Russian native speaker. The most positively marked names are the Khakass proper names. The negative phonosemantic colouring of other names can be corrected by the translation of a word in Russian, revealing its cultural contents. The scientific results, presented in the paper, can be used in planning a linguistic space of a city with the purpose of strengthening the position of the second state language of the Republic of Khakassia.

**Key words:** language policy, language of a city, Khakass language, phonosemantics.

**А.В. Гусейнова**, канд. филол. наук, мл. науч. сотр. Института гуманитарных исследований и саяно-алтайской тюркологии, ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова», г. Абакан, E-mail: aurika\_guseynova@mail.ru

## ХАКАССКАЯ УРБАНОНИМИЯ ГОРОДА АБАКАНА: ФОНОСЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье представлен краткий анализ репрезентации хакасского языка в языковом облике города Абакана, а также отражены результаты фоносемантического анализа потенциальных и реальных наименований городских объектов на хакасском языке. Проведенный анализ позволил выявить номинации, обладающие как позитивными, так и негативными фоносемантическими характеристиками с точки зрения носителя русского языка. Наиболее позитивно окрашенными из них оказались хакаские имена собственные. Негативная фоносемантическая окраска неблагозвучных номинаций может быть скорректирована переводом слова на русский язык, раскрывающим заключенное в нем культурологическое содержание. Научные результаты, представленные в статье, могут найти применение в планировании языкового пространства города с целью усиления позиций второго государственного языка Республики Хакасия.

**Ключевые слова:** языковая политика; язык города; хакасский язык; фоносемантика.

Среди приоритетов государственной национальной политики РФ особое место занимает «сохранение и развитие культур и языков народов Российской Федерации, укрепление их духовной общности» [1], что актуализирует необходимость проведения социолингвистических исследований, направленных на изучение

особенностей российского многоязычия. Важным направлением таких исследований является изучение языка современного города, языковой политики и языкового планирования в городском пространстве. Общественно-политические преобразования, неизбежные в процессе исторического, экономического и соци-

окультурного развития государства, приводят к изменению языкового облика российских городов, что побуждает отечественных лингвистов к исследованиям в этой сфере.

Настоящее исследование выполнено на материале урбанонимии города Абакана – столицы Республики Хакасия. Целью статьи является изучение фоносемантических особенностей хакасского компонента внутригородской топонимики, дающее возможность оценить степень эмоционального воздействия хакасских номинаций на подсознание жителей Абакана (по большей части русскоязычных). Такая оценка необходима для оптимизации языкового планирования в пространстве многонационального города.

Урбанонимия Абакана не раз становилась объектом научных исследований (см., например, [2; 3]). Анализ функционирования регионального языка в городском пространстве столицы Республики Хакасия, предпринятый нами ранее, показал, что, несмотря на официально установленное двуязычие, в урбанонимии Абакана доминирует русский язык, а хакасский язык представлен весьма ограниченно [4]. Примеры его использования представлены двуязычными вывесками на зданиях государственных учреждений, что является обязательным пунктом республиканского Закона о языках (ст. 14, п. 2), немногочисленными названиями городских объектов, а также двуязычными надписями (такими как афиши, вывески), сообщающими горожанам о проведении мероприятий, связанных с хакасским языком и культурой. Анализ названий линейных городских объектов (годонимов) Абакана позволил установить, что лишь около 13% абаканских улиц названы в честь людей или мест, связанных с Хакасией и Сибирью. Всё это свидетельствует о том, что хакасских номинаций в Абакане явно недостаточно, особенно с учетом того, что, в соответствии с федеральным и региональным законодательством, государственным языками Республики Хакасия являются русский и хакасский (см. об этом [5]).

На наш взгляд, поощрение создания наименований городских объектов, ориентированных на национальную культуру, могло бы стать перспективным направлением республиканской языковой политики. Л.Т. Суздальцева, исследователь языкового облика г. Кызыла – столицы ближайшей к Хакасии республики Тыва, – отмечает, что «специфика языкового облика г. Кызыла состоит в том, что в названиях коммерческих учреждений широко используются не только русские, но и тувинские номинации. Они выступают естественным фоном городской среды, не вызывают удивления среди населения» [6]. Представляется, что привлечение в урбанонимию Абакана большего количества хакасских номинаций, которые со временем стали бы «естественным фоном городской среды», сделало бы языковой облик города более самобытным и привлекательным.

Вопрос о необходимости увеличения количества хакасских наименований в республиканской столице обсуждался членами Тюркологического центра Республики Хакасия (ТЦ РХ), который функционирует на базе Хакасского государственного университета имени Н.Ф. Катанова. В соответствии с рекомендациями ТЦ РХ в Институте гуманитарных исследований и саяно-алтайской тюркологии ХГУ имени Н.Ф. Катанова был разработан перечень примерных наименований объектов социально-культурного и иного назначения на хакасском языке для использования в номинации городских и сельских объектов. В перечень вошли предложения по номинации объектов образования и здравоохранения, культуры и спорта, отдыха и туризма, общественного питания и торговли и др. Для включения в перечень были отобраны наименования, каждое из которых, помимо собственно лексического значения, наделено и определенным культурологическим содержанием. Так, в качестве вариантов названий для культурно-досуговых центров (клубов) предлагаются имена собственные, принадлежащие героям хакасских эпических сказаний: «Чанар Хус», «Алтын Арыг», «Айдолай». Для объектов, связанных с туристической отраслью, предлагаются названия, отражающие своеобразие и привлекательность Хакасии как туристического центра: «Ах тасхыл» («Белый тасхыл», т.е. невысокая гора, имеющая сакральный смысл), «Пай хазың» («Священная береза» – распространённый образ в эпосе сибирских тюрков), «Күн-таг» (название горы, на которой находятся известные памятники наскальной живописи), «Оглахты» (горный хребет и самое крупное в Хакасии местонахождение петроглифов), «Чир-чайаан» («Природа», дословно – «Дух Земли»). Объекты индустрии красоты предложено назвать «Солбан» («Венера»), «Абахай» («Красавица»), «Хан хызы» («Царевна», дословно – «Дочь хана»). Универсальными названиями для

многих городских объектов могли бы стать такие номинации как «Алтый Ай» («Золотая луна»), «Айас» («Ясное небо»), «Тигір хуры» («Радуга»), «Хара суғ» («Родник»), «Хысхылых» («Фламинго»), а также хакасские имена собственные: Айсили, Күнари, Азарика, Мирген, Аймир и др. Все эти названия могли бы служить средством трансляции хакасского языка и культуры и тем самым обеспечивать их поддержку.

При этом следует учитывать, что хакасы составляют лишь около 11% от общего числа жителей Абакана, поэтому значение предлагаемых хакасских названий без перевода может быть непонятным для большинства абаканцев. В связи с этим актуальной представляется опора не только на лексическое и культурологическое содержание номинации, но и на её фонетический облик. Можно предположить, что благозвучное хакасское наименование вызовет симпатии русскоязычного большинства, в то время как неблагозвучное и труднопроизносимое может породить негативные эмоции. С целью определения эмоционального воздействия хакасских слов на подсознание носителя русского языка мы провели фоносемантический анализ некоторых названий из разработанного перечня. Анализ был выполнен с использованием программы ВААП-мини, разработанной В.П. Беляниным, М.Н. Дымшицем и В.И. Шалаком на основе результатов исследований А.П. Журавлёва [7]. Программа позволяет оценивать неосознаваемое эмоциональное воздействие фонетической структуры слов на подсознание человека с помощью 24-х фоносемантических шкал, представленных парами антонимичных прилагательных русского языка: *хороший – плохой, красивый – отталкивающий, радостный – печальный, светлый – темный, легкий – тяжелый, безопасный – страшный, добрый – злой, простой – сложный, гладкий – шероховатый, округлый – угловатый, большой – маленький, грубый – нежный, мужественный – женственный, сильный – слабый, холодный – горячий, величественный – низменный, громкий – тихий, могучий – хилый, веселый – грустный, яркий – тусклый, подвижный – медлительный, быстрый – медленный, активный – пассивный* [8]. Программа устанавливает, какими из этих оценочных признаков характеризуется фонетическое значение слова в языковом сознании носителей русского языка, что позволяет сделать вывод о благозвучии/неблагозвучии слова и, соответственно, целесообразности его использования в номинации городских и сельских объектов.

Фоносемантическая характеристика некоторых из упомянутых выше наименований позволила распределить их на две группы. В первую из них мы включили наиболее благозвучные наименования. Во вторую группу вошли номинации, которые, по оценке программы ВААП, вызывают у реципиентов отрицательную эмоциональную реакцию.

Первая группа представлена главным образом именами собственными: *Айдолай, Айас, Айсили, Аймир, Азарика, Мирген*, которые объединены преобладанием таких характеристик как *хороший, яркий, радостный, безопасный*, а также лексемами *Абахай, Солбан и Пай хазың*, общей для которых является характеристика *мужественный*:

- 1) слово *Айдолай* производит впечатление чего-то *хорошего, красивого, величественного, мужественного, громкого, храброго, могучего, подвижного, активного, яркого*;
- 2) слово *Айас* производит впечатление чего-то *хорошего, простого, гладкого, округлого, светлого, легкого, громкого, могучего, активного, яркого, радостного*;
- 3) слово *Айсили* производит впечатление чего-то *хорошего, красивого, безопасного, гладкого, округлого, светлого, легкого, нежного, женственного, радостного*;
- 4) слово *Аймир* производит впечатление чего-то *хорошего, безопасного, доброго, светлого*;
- 5) слово *Азарика* производит впечатление чего-то *хорошего, простого, громкого, храброго, активного, яркого, радостного*;
- 6) слово *Абахай* производит впечатление чего-то *мужественного, могучего*;
- 7) слово *Пай хазың* производит впечатление чего-то *мужественного*;
- 8) слово *Солбан* производит впечатление чего-то *мужественного, могучего*.

Как видно, фоносемантические характеристики этих слов исключительно позитивны, что подтверждает целесообразность их использования в качестве урбанонимов. Кроме того, следует отметить, что наименование коммерческого учреждения по личному имени владельца, его родственников либо по чисто «вку-

совым» предпочтениям является традиционным для российских городов типом номинации [9].

Вторая группа включает номинации, неблагозвучные для носителя русского языка и отмеченные такими характеристиками как *страшный, темный, медленный, плохой*:

1) слово *Чанар Хус* производит впечатление чего-то *страшного, шероховатого*;

2) слово *Ах тасхыл* производит впечатление чего-то *темного, грубого, мужественного, холодного, большого, медлительного, медленного, пассивного*;

3) слово *Хара суг* производит впечатление чего-то *плохого, страшного, шероховатого, угловатого, темного, низменного, мужественного, тихого, медленного, тусклого, печального*;

4) слово *Хан хызы* производит впечатление чего-то *плохого, отталкивающего, страшного, темного, низменного, грубого, мужественного, холодного, медлительного, медленного, пассивного, тусклого, печального*;

5) слово *Хысхылхы* производит впечатление чего-то *плохого, отталкивающего, страшного, темного, низменного, грубого, мужественного, холодного, медлительного, медленного, пассивного, тусклого, печального*;

6) слово *Оглахты* производит впечатление чего-то *темного, грубого, мужественного, холодного, большого, медленного*;

7) слово *Кун-таг* производит впечатление чего-то *угловатого, мужественного*;

8) слово *Чир-чайаан* производит впечатление чего-то *шероховатого, горячего, быстрого*.

Использование слов из второй группы в качестве урбанонимов, очевидно, требует перевода на русский язык, разъясняющего их культурологическое содержание, которое могло бы скорректировать негативную фоносемантическую окраску. Само по себе относительно неблагозвучие того или иного наименования не обязательно делает это наименование неудачным: первоочередным является лексическое значение слова, а также соответствие названия обозначаемому объекту. Так, в Абакане уже давно и успешно работают магазины с хакасскими названиями «Палалар» («Дети») и «Алтын Чир» («Золотая Земля»), выставочный зал «Чылтыс» («Звезда»), банкетный комплекс «Алтын Арыг» (имя героини хакасского богатырского эпоса), а неподале-

ку от Абакана расположена база отдыха «Алтын Ай» («Золотая луна»). Исследование этих наименований с помощью программы ВААЛ-мини привело к следующему результату:

1) слово *Палалар* производит впечатление чего-то *мужественного*;

2) слово *Алтын Чир* производит впечатление чего-то *грубого, мужественного, холодного, могучего, большого, медленного*;

3) слово *Чылтыс* производит впечатление чего-то *темного, грубого, большого, медленного, пассивного*;

4) слово *Алтын Арыг* производит впечатление чего-то *грубого, мужественного, сильного, холодного, громкого, могучего, большого, медленного*;

5) слово *Алтын Ай* производит впечатление чего-то *мужественного, холодного, громкого, могучего, большого, медленного*.

Как видно, не все из приведенных наименований могут быть признаны благозвучными, что, однако, не помешало им гармонично вписаться в систему абаканской урбанистики.

Таким образом, фоносемантический анализ реальных и потенциальных урбанонимов Абакана позволил выявить номинации, которые с точки зрения носителя русского языка носят как позитивную, так и негативную эмоциональную окраску. Наиболее благозвучными среди рассмотренных выше потенциальных наименований городских и сельских объектов являются хакасские имена собственные. Что же касается номинаций с негативной фоносемантической окраской, то она может быть скорректирована переводом слова на русский язык, раскрывающим заключенное в нем культурологическое содержание. Результаты настоящего исследования могут найти применение в планировании языкового пространства города, поскольку малочисленность хакасских названий на карте Абакана ослабляет позиции второго государственного языка в регионе, где билингвизм является основой языковой политики. Любое название в той или иной степени является отражением национально-культурных особенностей общества, населяющего данную территорию, что позволяет предположить, что использование упомянутых выше вариантов наименований для городских и сельских объектов сделает языковой облик этих населенных пунктов по-настоящему самобытным и привлекательным.

#### Библиографический список

1. О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года. Указ Президента РФ от 19 декабря 2012 г. № 1666 Available at: <http://base.garant.ru/70284810/>
2. Кадола Т.А. Анализ эмоциональной окраски наименований городских торговых объектов (на материале эмпоронимов г. Абакана). *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2011; 3: 10 – 15.
3. Каксин А.Д. Тюркские названия на карте города Абакан: к вопросу о расширении этнического языкового кластера. *Актуальные проблемы современной науки. Научная сессия «XV Невские чтения»*: материалы научных конференций 22-27 апреля 2013 г. Санкт-Петербург, 2013; № 1(4): 74 – 77.
4. Боргоякова Т.Г., Гусейнова А.В. *Статус и функционирование тюркских языков Южной Сибири*. Абакан: Издательство ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», 2017.
5. Гусейнова А.В. Особенности развития языкового законодательства Республики Хакасия. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 5: 322 – 325.
6. Суздальцева Л.Т. Языковой облик города: названия коммерческих учреждений г. Кызыла. *Русский язык в Туве. Сайт лаборатории проблем преподавания русского языка ГБНУ Министерства образования и науки Республики Тыва «Институт развития национальной школы»*. Available at: <http://русскийязыктуве.рф/2014/03/yazykovoj-oblik-goroda-nazvaniya-komme/>
7. Журавлев А.П. *Звук и смысл*. Москва: Просвещение, 1991.
8. Проект ВААЛ. Available at: <http://www.vaal.ru/prog/free.php>
9. Шарифуллин Б.Я. Язык современного сибирского города. *Philology.ru – Русский филологический портал*. Available at: <http://philology.ru/linguistics2/sharifullin-97.htm>

#### References

1. О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года. Указ Президента РФ от 19 декабря 2012 г. № 1666 Available at: <http://base.garant.ru/70284810/>
2. Kadola T.A. Analiz `emotional'noj okraski naimenovanij gorodskih trgovykh ob`ektov (na materiale `emporonimov g. Abakana). *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2011; 3: 10 – 15.
3. Kaksin A.D. Tyurkskie nazvaniya na karte goroda Abakan: k voprosu o rasshirenii `etnicheskogo yazykovogo klastera. *Aktual'nye problemy sovremennoj nauki. Nauchnaya sessiya «XV Nevskie chteniya»*: materialy nauchnykh konferencij 22-27 aprelya 2013 g. Sankt-Peterburg, 2013; № 1(4): 74 – 77.
4. Borgoyakova T.G., Gusejnova A.V. *Status i funkcionirovanie tyurkskih yazykov Yuzhnoj Sibiri*. Abakan: Izdatel'stvo FGBOU VO «Hakasskij gosudarstvennyj universitet im. N.F. Katanova», 2017.
5. Gusejnova A.V. Osobennosti razvitiya yazykovogo zakonodatel'stva Respubliki Hakasiya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 5: 322 – 325.
6. Suzdal'ceva L.T. Yazykovoj oblik goroda: nazvaniya kommercheskih uchrezhdenij g. Kyzyla. *Russkij yazyk v Tuve. Sajt laboratorii problem prepodavaniya russkogo yazyka GBNU Ministerstva obrazovaniya i nauki Respubliki Tyva «Institut razvitiya nacional'noj shkoly»*. Available at: <http://russkijyazykvtuve.rf/2014/03/yazykovoj-oblik-goroda-nazvaniya-komme/>
7. Zhuravlev A.P. *Zvuk i smysl*. Moskva: Prosveschenie, 1991.
8. Proekt VAAL. Available at: <http://www.vaal.ru/prog/free.php>
9. Sharifullin B.Ya. Yazyk sovremennogo sibirskogo goroda. *Philology.ru – Russkij filologicheskij portal*. Available at: <http://philology.ru/linguistics2/sharifullin-97.htm>

Статья поступила в редакцию 09.10.17

УДК 81'272

**Guseynova A.V.**, *Cand. of Sciences (Philology), junior research associate, Institute of Humanities Research and Sayan-Alтай Turcology, Katanov Khakass State University (Abakan, Russia), E-mail: aurika\_guseynova@mail.ru*

**Khakass language in the national Internet space.** The paper presents an analysis of functioning of the minority of the Khakass language that has a legal status of the official state language on the territory of the Republic of Khakassia in the national Internet space. The analysis has shown that the most significant negative characteristics of Khakasnet is an almost complete absence of the Khakass language on the official network resources. The positive fact lies in the availability of educational resources, providing users with the opportunity to learn the Khakass language through the Internet, and the usage of the Khakass language on forums, social networks and other forms of Internet communication. According to the author, the priority of the Republican language policy on the Internet is the development and implementation of bilingual versions of official websites of institutions and organizations of the Republic of Khakassia in order to strengthen the position of the Khakass language and raise its status.

**Key words:** Khakass language, bilingualism, language policy, national Internet, network resources.

**А.В. Гусейнова**, канд. филол. наук, мл. науч. сотр. Института гуманитарных исследований и саяно-алтайской тюркологии, ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова», г. Абакан, E-mail: aurika\_guseynova@mail.ru

## ХАКАССКИЙ ЯЗЫК В НАЦИОНАЛЬНОМ ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ

В статье представлен анализ функционирования миноритарного хакасского языка, имеющего юридический статус государственного на территории Республики Хакасия, в национальном Интернет-пространстве. Проведённый анализ показал, что наиболее существенной негативной характеристикой Хакаснета является практически полное отсутствие хакасского языка на официальных сетевых ресурсах. Как позитивный факт отмечается наличие образовательных ресурсов, предоставляющих пользователям возможность изучать хакасский язык с помощью Интернета, а также использование хакасского языка на форумах, социальных сетях и в других формах Интернет-коммуникации. По мнению автора, приоритетным направлением республиканской языковой политики в Интернете является разработка и внедрение двуязычных версий официальных сайтов учреждений и организаций Хакасии для укрепления позиций хакасского языка и повышения его статуса.

**Ключевые слова:** хакасский язык, билингвизм, языковая политика, национальный Интернет, сетевые ресурсы.

Одним из приоритетных направлений социолингвистических исследований является разработка эффективных стратегий сохранения лингвистического наследия человечества в условиях негативного влияния глобализации на сохранность миноритарных языков и культур. Важным ресурсом поддержки лингвокультурного плюрализма по праву может считаться Интернет. Являясь одним из символов глобализации, он может способствовать активному продвижению миноритарных языков и внести вклад в укрепление их позиций через создание «национального» или «миноритарного» Интернета, который З.А. Махмутов определяет как «совокупность сетевых ресурсов, ориентированных... на аудиторию, значительную долю которой составляют люди одной этнической группы. Данная дефиниция включает в себя дихотомию: а) сайты на языке данной национальности; б) сайты на других языках, ориентированные на представителей данной национальности» [1, с. 93]. Исследуя особенности функционирования государственных языков Республики Татарстан в сети Интернет, автор разделяет сайты Татнета на несколько ключевых сегментов: *официальный*, включающий сетевые ресурсы, созданные с целью презентации в Интернете государственных и коммерческих институтов и учреждений; *медийный*, к которому относятся сетевые ресурсы, ориентированные на передачу новостной информации; *познавательный*, включающий сетевые ресурсы, предназначенные для получения познавательной информации; *социальный*, к которому относятся сетевые ресурсы, необходимые для разного рода социальных коммуникаций среди пользователей [там же, с. 96].

Целью настоящей статьи является исследование сетевых ресурсов национального хакасского Интернета (Хакаснета) на предмет особенностей репрезентации в нём хакасского языка, имеющего юридический статус государственного на территории Республики Хакасия.

Проведённые ранее социолингвистические исследования позволили обнаружить, что, несмотря на официально установленное двуязычие, русский язык доминирует во всех приоритетных коммуникативных сферах, в том числе в сфере массовой коммуникации, частью которой является Интернет [2]. Настоящее исследование позволило получить следующие результаты.

В официальном сегменте Интернета хакасский язык представлен столь же ограниченно, как и за его пределами. Следует отметить, что, согласно Закону «О языках народов Республики Хакасия» [3], хакасский язык наряду с русским может использоваться в работе органов государственной власти Республики Хакасия и органов местного самоуправления (см. об этом также [4]), однако в виртуальном пространстве эта возможность пока

остаётся нереализованной. На сайте Правительства Республики [5] нам не удалось обнаружить ни одного документа или информационного сообщения на хакасском языке. При этом сайт содержит более 130-ти заметок, темой которых является хакасский язык, но все они написаны по-русски. На данный момент единственным республиканским органом государственного управления, имеющим двуязычную (русскую и хакасскую) версию, является Министерство спорта Республики Хакасия [6].

Необходимо отметить, что хакасского интерфейса нет и у сайтов организаций, которые по роду своей деятельности напрямую связаны с хакасским языком и культурой (например, Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, Хакасский научно-исследовательский институт языка, литературы и истории, Хакасский национальный краеведческий музей имени Л.Р. Кызласова и др.). Разработка двуязычных версий официальных сайтов учреждений и организаций Хакасии представляется перспективным направлением работы по укреплению позиций второго государственного языка республики в Интернете.

Медийный сегмент Хакаснета представлен сайтами республиканской газеты «Хабар» («Новость») и гостелерадиокомпании «Хакасия». Появление электронной версии газеты «Хабар» [7] – единственного республиканского издания на хакасском языке с тиражом в 1890 экземпляров – позволило значительно расширить аудиторию газеты, что способствует распространению и популяризации хакасского языка.

Телепередачи на хакасском языке представлены на сайте гостелерадиокомпании «Хакасия» в разделе «Национальное вещание» в виде раздела новостей и программ об истории, традициях, культуре хакасского народа [8]. Ежедневно, по будням, в телеэфир выходят пять выпусков новостей на хакасском языке, однако время вещания этих передач подходит далеко не всем телезрителям (программа транслируется на канале «Россия 1» в 05.07, 05.35, 06.07, 06.35 и 17.40), поэтому размещение записей программы в Интернете позволяет ознакомиться с ней тем, кто не имеет возможности посмотреть её по телевизору.

Широкие возможности Интернета осознаются и используются пропагандистами хакасского языка, которые объединяются в сообщества в социальных сетях, ведут блоги соответствующей направленности и тем самым формируют познавательный и социальный сегменты Хакаснета. Примером познавательного сетевого ресурса является сайт «Хакас тілі» («Хакасский язык») [9], созданный известным в республике писателем, журналистом и преподавателем хакасского языка С.А. Майнагашевым. На сайте размещены видеозаписи уроков, сделанные на курсах хакасского языка под руководством автора, а также учебные материалы.

Следует отметить, впрочем, что доступ к материалам сайта ограничен: его имеют только обучающиеся по данному курсу.

В социальном сегменте Хакаснета хакасский язык представлен на двуязычном «Форуме хакасского народа» [10], где пользователи могут найти собеседников по интересам (особенно активно на форуме обсуждается политика, история и культура тюркского мира). Вопреки своему названию, форум является местом общения не только хакасов, но и других тюркских народов, в связи с чем, по всей видимости, основным языком общения его участников является русский. При этом на форуме в отдельный блок выделены темы для общения на родном (хакасском) языке.

Хакасский язык в глобальной сети представлен и за пределами Хакаснета. Так, на видеохостинге «YouTube» по запросу «хакасский язык» можно найти более 10 тысяч видеозаписей. Наиболее крупные видеоканалы, посвященные главным образом хакасскому языку, культуре и истории, называются «Хакасский народный видеоканал на ютубе» (964 подписчика, 1739 видео, более шестисот тысяч просмотров) [11] и TolyKhooray (762 подписчика, 122 видео, более миллиона просмотров) [12]. На этих каналах размещены видеозаписи на русском и хакасском языках об истории и культуре Хакасии, различных событиях в жизни республики; там же представлена большая подборка материалов по изучению хакасского языка (таких как цикл передач «Хада – Вместе», подготовленный творческим коллективом телеканала «ТНТ-Абакан» совместно с кафедрой хакасской филологии ХГУ имени Н.Ф. Катанова и посвященный изучению хакасского языка, а также особенностям национальной культуры хакасов).

Поиск по запросу «хакасский язык» в популярных социальных сетях «Facebook», «Одноклассники» и «ВКонтакте» позволил установить, что шире всего он представлен в последней из них. Так, если в «Facebook» и «Одноклассниках» создано по одному сообществу с этим словосочетанием в названии, то «ВКонтакте» мы обнаружили семь таких сообществ. Наиболее многочисленной из них является группа «Изучаем хакасский язык», в которой на данный момент состоит 2124 участника [13]. Сообщество, как и следует из названия, ориентировано прежде всего на изучение языка: так, в аудиозаписях группы размещен лингвистический курс хакасского языка, разработанный кафедрой хакасской филологии ХГУ имени Н.Ф. Катанова, в видеозаписях – подборка упомянутых выше телепередач «Хада – Вместе». Имеется также большое количество текстовых учебных материалов, направленных на овладение грамматикой и лексикой хакасского языка. Кроме того, участники группы имеют возможность общаться между собой на русском и хакасском языках, помогать друг другу с переводами, получать консультации знатоков хакасского языка. Администраторами группы являются участники объединения хакасской молодежи «Асхыр» Тарика Казагашева, Сергей Татаров и Екатерина Кочелорова. На наш взгляд, активное функционирование хакасского языка именно в социальной сети «ВКонтакте»,

пользующейся наибольшей популярностью у российской молодежи, свидетельствует о заинтересованности молодых хакасов проблемами родного языка, желании знать и использовать его (в том числе и в Интернет-коммуникации).

При этом стремление молодых хакасов общаться в Интернете на родном языке за пределами специфических хакасских площадок не всегда находит поддержку. Так, в той же социальной сети «ВКонтакте» в группе «Подслушано в Абакане», насчитывающей более десяти тысяч подписчиков, был размещен написанный по-хакасски пост, в котором участник группы искал друзей для общения на хакасском языке [14]. Пост вызвал оживленную дискуссию, участники которой спорили о допустимости использования национальных языков в преимущественно русскоязычном пространстве: одни комментаторы сочли это невежливым по отношению к русскоязычному большинству, другие указывали оппонентам на возможность и целесообразность изучения языков народов России. Всё это свидетельствует о сохраняющейся актуальности *конвенции*, на существование которой указывает Э.В. Хилханова и которая, по её словам, «может быть сформулирована следующим образом: одноязычие для России означает русское одноязычие, и двуязычие – это удел национальных меньшинств, а социальная норма в стране – переключение двуязычных на русский в присутствии одноязычных» [15, с. 216].

Таким образом, хакасский язык в национальном Интернет-пространстве представлен незначительным количеством сайтов, на которых он чаще всего софункционирует с русским языком. Наиболее существенными негативными характеристиками Хакаснета являются практически полное отсутствие второго государственного языка Республики Хакасия на официальных сетевых ресурсах, а также многократное преимущество русскоязычных источников в медийном сегменте Хакаснета (в том числе в подаче информации, касающейся хакасского народа, его языка и культуры). Как позитивный факт следует отметить то, что Интернет предоставляет широкие возможности изучения хакасского языка: пользователи могут просматривать обучающие видео, работать с хакасско-русским и русско-хакасским онлайн-словарем [16], повышать уровень владения языком в беседах с его носителями на специальных площадках. Подобный характер репрезентации хакасского языка в национальном Интернет-пространстве во многом обусловлен объективными характеристиками языковой ситуации в Республике Хакасия (асимметричный билингвизм, демографическая неравносильность, коммуникативная несбалансированность), а также подчас индифферентному отношению русскоязычного большинства к миноритарному хакасскому языку. На наш взгляд, первоочередной задачей по развитию Хакаснета является разработка и внедрение двуязычных версий официальных сайтов учреждений и организаций Хакасии, что необходимо для укрепления позиций второго государственного языка республики и повышения его статуса.

#### Библиографический список

1. Махмутов З.А. Государственные языки Республики Татарстан в официальных Интернет-ресурсах. *Государственные языки Республики Татарстан: множественность измерений*. Казань, 2014: 93 – 107.
2. Боргоякова Т.Г., Гусейнова А.В. *Статус и функционирование тюркских языков Южной Сибири*. Абакан: Издательство ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», 2017.
3. *О языках народов Республики Хакасия*. Закон Республики Хакасия от 20.10.1992 № 11 (ред. от 5.05.2008) Available at: [http://khakassia.news-city.info/docs/sistemsb/dok\\_oqewz.htm](http://khakassia.news-city.info/docs/sistemsb/dok_oqewz.htm)
4. Гусейнова А.В. Особенности развития языкового законодательства Республики Хакасия. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 5: 322 – 325.
5. *Правительство Республики Хакасия*. Available at: <http://r-19.ru/>
6. *Хакасияның спорт министрствозы*. Available at: <http://khakas.stm19.ru/>
7. Хабар. Хакас Республиканың газетазы. Available at: <http://khakaschiry.ru/>
8. ГТРК «Хакасия». *Национальное вещание*. Available at: <http://вести-хакасия.рф/habarlal/>
9. *Хакас тілі. Курсы изучения хакасского языка*. Available at: <http://khakastili.ru/>
10. *Форум хакасского народа*. Available at: <http://www.khakasia.com/forum/index.php?portal/>
11. *Хакасский народный видеоканал на ютубе*. Available at: <https://www.youtube.com/user/Sibinweb>
12. *TolyKhooray*. Available at: <https://www.youtube.com/user/TolyKhooray>
13. *Изучаем хакасский язык*. Available at: <https://vk.com/izuchaemkhakasskia>
14. *Подслушано в Абакане*. Available at: [https://vk.com/podslushanny\\_v\\_abakane?w=wall-110101263\\_144711](https://vk.com/podslushanny_v_abakane?w=wall-110101263_144711)
15. Хилханова Э.В. *Факторы языкового сдвига и сохранения миноритарных языков: дискурсивный и социолингвистический анализ (на материале языковой ситуации в этнической Бурятии)*. Диссертация ... доктора филологических наук. Улан-Удэ, 2009.
16. *Хакасско-русский и русско-хакасский словарь онлайн*. Available at: <http://sostik.info/>

#### References

1. Mahmutov Z.A. Gosudarstvennye yazyki Respubliki Tatarstan v oficial'nyh Internet-resursah. *Gosudarstvennye yazyki Respubliki Tatarstan: mnozhestvennost' izmerenij*. Kazan', 2014: 93 – 107.
2. Borgoyakova T.G., Guseynova A.V. *Status i funkcionirovanie tyurkskih yazykov Yuzhnoj Sibiri*. Abakan: Izdatel'stvo FGBOU VO «Hakasskij gosudarstvennyj universitet im. N.F. Katanova», 2017.
3. *O yazykah narodov Respubliki Hakasiya*. Zakon Respubliki Hakasiya ot 20.10.1992 № 11 (red. ot 5.05.2008) Available at: [http://khakassia.news-city.info/docs/sistemsb/dok\\_oqewz.htm](http://khakassia.news-city.info/docs/sistemsb/dok_oqewz.htm)

4. Gusejnova A.V. Osobennosti razvitiya yazykovogo zakonodatel'stva Respubliki Hakasiya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 5: 322 – 325.
5. *Pravitel'stvo Respubliki Hakasiya*. Available at: <http://r-19.ru/>
6. *Hakasiyanın sport ministerstvozy*. Available at: <http://khakas.stm19.ru/>
7. *Habar. Hakas Respublikanyń gazetazy*. Available at: <http://khakaschiry.ru/>
8. *GTRK «Hakasiya»*. *Nacional'noe veschanie*. Available at: <http://vesti-hakasiya.rf/habarlar/>
9. *Hakas tili. Kursy izucheniya hakasskogo yazyka*. Available at: <http://khakastili.ru/>
10. *Forum hakasskogo naroda*. Available at: <http://www.khakasia.com/forum/index.php?portal/>
11. *Hakasskij narodnyj videokanal na yutube*. Available at: <https://www.youtube.com/user/Sibinweb>
12. *TolyKhooray*. Available at: <https://www.youtube.com/user/TolyKhooray>
13. *Izuchaem hakasskij yazyk*. Available at: <https://vk.com/izuchaemkhakasskia>
14. *Podslushano v Abakane*. Available at: [https://vk.com/podslushanny\\_v\\_abakane?w=wall-110101263\\_144711](https://vk.com/podslushanny_v_abakane?w=wall-110101263_144711)
15. Hilhanova E.V. *Faktory yazykovogo sdviga i sohraneniya minoritarnyh yazykov: diskursnyj i sociolingvisticheskiy analiz (na materiale yazykovoj situacii v 'etnicheskoj Buryatii)*. Dissertaciya ... doktora filologicheskix nauk. Ulan-Ud'e, 2009.
16. *Hakassko-russkij i russko-hakasskij slovar' onlajn*. Available at: <http://sostik.info/>

Статья поступила в редакцию 09.10.17

УДК 806.632

**Dmitrieva O.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia),  
E-mail: [oksanadm2006@mail.ru](mailto:oksanadm2006@mail.ru)

**Illarionova T.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia),  
E-mail: [445325@mail.ru](mailto:445325@mail.ru)

**ALLITERATION IN THE WEDDING ALGYS OF THE YAKUTS.** The article examines the use of alliteration in the wedding algy's, which is typical of oral poetry and is considered as one of the oldest poetic techniques. The author believes that alliteration enhances the aesthetic impact of algy's, brings a poetic and musical feature. The algy's alliteration has a special character, constituting an important specific feature of the genre. According to the researcher, in the wedding algy's alliteration formed on a few verses (first type) prevails, which is based on the similarities between the initial sounds in the first words of lines and alliteration between the words or verses (second type), based on the tune of the initial, adjacent words or metric units within one and the same verse. The sound character uses alliteration complete or incomplete. The author believes that active use of alliteration in the wedding algy's contributes to stable formulas, stereotyped figurative expressions, reinforcing their sound expressiveness.

**Key words:** algy's, alliteration, alliteration between the words or verses, alliteration complete and incomplete, strophic or alliteration anaphoric type, consonance, euphony.

**О.Н. Дмитриева**, канд. филол. наук, доц. Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова,  
г. Якутск, E-mail: [oksanadm2006@mail.ru](mailto:oksanadm2006@mail.ru)

**Т.В. Илларионова**, канд. филол. наук, доц. Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова,  
г. Якутск, E-mail: [445325@mail.ru](mailto:445325@mail.ru)

## АЛЛИТЕРАЦИЯ В СВАДЕБНЫХ АЛГЫСАХ ЯКУТОВ

В статье рассматривается использование аллитерации в свадебных алгысах якутов, которая свойственна всей устной поэзии и считается одним из древнейших поэтических приемов. Авторы считают, что аллитерация усиливает эстетическое воздействие алгысов, несет поэтическую и музыкальную функцию. В алгысах аллитерация носит особый характер, составляя важную специфическую особенность жанра. По мнению авторов в свадебных алгысах якутов преобладают как междустиховая аллитерация, основанная на сходстве начальных звуков в первых словах строк, так и аллитерация междусловная или стиховая, основанная на созвучии начальных, рядом стоящих слов или метрических единиц в пределах одного и того же стиха. По характеру звучания встречаются аллитерации полные, также неполные. Авторы считают, что активное использование аллитераций в свадебных алгысах способствует возникновению устойчивых формул, стереотипных образных выражений, усиливая их звуковую выразительность.

**Ключевые слова:** алгыс, аллитерация, междустиховая аллитерация, аллитерация междусловная или стиховая, аллитерация полная и неполная, строфическая или аллитерация анафорического типа, созвучие, благозвучность.

Якутские заклинания, благословения – алгыс при восприятии их на слух производят впечатление удивительной благозвучности, гармоничности ее звукового, фонетического строя. Это результат богатой и своеобразной аллитерации, которая усиливает эстетическое воздействие алгысов, несет поэтическую и музыкальную функцию. В алгысах аллитерация носит особый характер, составляя важную специфическую особенность жанра.

Аллитерация свойственна всей устной поэзии и считается одним из древнейших поэтических приемов. История ее изучения, процесс становления в тюркском стиховедении достаточно полно изложены в работах А.М. Щербака [1], В.М. Жирмунского [2], Н.А. Баскакова [3]. А.М. Щербак дает следующее определение: «Аллитерация – это точное или приблизительное созвучие любых начальных звуков или звуковых групп, а также созвучие определенных качественных признаков, исходящее от первого слога каждого стиха или каждой строфы и основанное на законе гармонии гласных» [1, с.45]. Выделяют несколько видов аллитерации: вертикальная (внешняя или строфическая или междустиховая), горизонтальная (внутренняя или междусловная). Аллитерация [лат. ad 'к', 'при', littera 'буква'] в узком значении слова – это нагнетание одинаковых либо сходных согласных рядом слов либо с короткими интервалами, усиливающих художественную выразительность речи. Но в аллитерационном стихе предпола-

гается не только созвучие согласных, но и созвучие гласных – ассонанс [фр. *assonance* 'созвучие', лат. *assonare* 'отзываться эхом']. Определяя аллитерацию в якутском народном стихе А.Е. Кулаковский, писал так: «Аллитерацией называется созвучие, состоящее в том, что два или три слова в стихе начинаются с одинаковых гласных или согласных» [4, с. 76]. Два вида аллитерации П.А. Ойунский в работе «О теории якутского стихосложения» называл вертикальной и горизонтальной аллитерацией [5, с.75]. Аллитерация якутских стихов более усовершенствованная, так как заключает в себе не по одной гласной или согласной, а по целому слогу и простирается не на две-три строчки, а на 10-20 строк. М.Н. Дьячковская выделяет две основные разновидности аллитерации в якутской поэзии: 1) аллитерация как повтор любых качественно сходных звуков, определяющую роль, в которой играет закон сингармонизма; 2) аллитерация с определенным местом образования, которая фиксирует начало ритмических единиц или групп и является начальной рифмой [6, с. 35]. Н.В. Покатилова разграничивает аллитерацию в качестве основополагающего принципа в структурировании стиха и аллитерацию как звуковой повтор [7, с. 4]. Л.С. Ефимова в текстах хороводных песен якутов различает функционирование основной разновидности аллитерации – слоговой (вертикально- и горизонтально-слоговой). Как пишет автор, слоговая аллитерация

обусловлена импровизационным характером жанра. Она выступает в качестве организующего начала и стилизового приема хороводных песен якутов [8, с. 63]. По мнению Л.С. Ефимовой в *алгысах* якутов преобладает вертикально-слоговая аллитерация, действующая под влиянием закона сингармонизма гласных и консонантизма якутского языка [9].

Посмотрим на примерах текстов свадебных *алгысов* виды аллитерации: аллитерацию междустиховую, основанную на сходстве начальных звуков в первых словах соседних стихов и аллитерацию междусловную или стиховую, основанную на созвучии начальных, рядом стоящих слов или метрических единиц в пределах одного и того же стиха. Первый тип аллитерации еще называется строфической или аллитерацией анафорического типа [10, с. 27].

Например, в *алгысе*-благословении отца невесты встречается аллитерация, охватывающая четыре строки, где каждая строка начинается со слога *кө-*:

- |                                    |                                |
|------------------------------------|--------------------------------|
| 1 <i>Көмүскэстээх</i>              | Оберегающим,                   |
| 2 <i>Көмүс чуораан күөмэйбин</i>   | Словно серебряный колокольчик, |
|                                    | своим горлом                   |
| 3 <i>Көбүөхтэтэр күнүм буолла</i>  | Пришел мне день вздыхать...    |
| 4 <i>Көмүстэрим, күөрээйдэрим!</i> | Жаворонки мои, золотки мои!    |

[11, с. 223]

По характеру звучания различают аллитерацию полную и неполную, точную и неточную. Полная аллитерация слоговая: в ней созвучны не только начальные согласные, но и стоящие за ними гласные [Васильев, с. 26]. Например:

- |                           |                                       |
|---------------------------|---------------------------------------|
| <i>Кыыдааннаах кыым</i>   | С махалкой из огненных искр,          |
| <i>куллуулаах,</i>        |                                       |
| <i>Кыһа төлөн иччитэ,</i> | Пламенного горна дух-хозяин,          |
| <i>Кыырыл төбө...</i>     | С поседевшей головой... [11, с. 208]. |
- Или:
- |                         |                                |
|-------------------------|--------------------------------|
| <i>Хатан Тэбизрийэ,</i> | Закаленный Тэбизрийэ,          |
| <i>Ханта буодьын,</i>   | Стремящийся ввысь,             |
| <i>Хатан дьолуо...</i>  | Сильный-чистый... [11, с. 208] |

В описании духа-хозяина домашнего очага Хатан Тэмиэрийэ каждая строка начинается на слог *кы-* и *ха-*. Такой вид аллитерации называется вертикально-слоговой аллитерацией.

Неполными являются аллитерации, которые состоят из сходства одних начальных звуков в первых слогах соседних стихов. При этом начальные звуки бывают гласные, которые не закрываются аллитерирующими согласными. Например, в заклинании духа-хозяина огня:

- |                                  |                          |
|----------------------------------|--------------------------|
| 1 <i>Иринньэх бэйлээхтэргин,</i> | Еще не окрепших          |
| 2 <i>Иипит оболоруун</i>         | Воспитанных тобою детей, |
| 3 <i>Ийэ тыыннарын</i>           | Их материнскую душу      |
| 4 <i>Инэринэн тур!</i>           | Прими к себе [защити]!   |

Или:

- |   |                                    |
|---|------------------------------------|
| 1 <i>Абыс иилээх-сабалаах</i>           | На восьмикрайней-восьмиободной     |
| 2 <i>Аан ийэ дойдум</i>                 | На изначальной моей родине,        |
| 3 <i>Абыс өттүттэн</i>                  | На ее восьми краях                 |
| 4 <i>Аттарыллан-анньыллан үүммүт</i>    | Растущей раскидисто – пышно,       |
| 5 <i>Абыс салаалаах</i>                 | Имеющей восемь ветвей,             |
| 6 <i>Ай-кудук тиит ортотуттан</i>       | Священной лиственнице, на середине |
| 7 <i>Аттарыллан-анньыллан үөскээбит</i> | Помещенной-устроенной              |
| 8 <i>Аар манан уйабын</i>               | Чисто белой моей колыбели          |
| 9 <i>Айгыратар буолаайабын!</i>         | Не дай развалиться! [11, с. 290].  |

Созвучие может распространяться не только на первые слоги, но и на последующие за ними. В этом линейном направлении развивается второй вид аллитерации, который, по мнению Г.М. Васильева называется стиховым или междусловным, так как он распространяется в пределах одного стиха, между словами, входящими в один стих или строку. В этом случае аллитерация образует внутреннюю рифму и почти совпадает с понятиями ассонанса и консонанса внутри стиха. Например, в благословении при разжигании огня на свадьбе встречаются формулы, пронизанные междусловной аллитерацией и созвучием однородных гласных, т.е. гармонией гласных.

- |                                 |                                     |
|---------------------------------|-------------------------------------|
| <i>Алаһа дьизни ахталыта,</i>   | Обустроить обширный дом,            |
| <i>Үрүн дьизни үрээччилии,</i>  | Украсить белый дом [для хозяев],    |
| <i>Хара дьизни харааччылыи,</i> | Устроить черный дом [для прислуги], |
| <i>Изримэ дьизни иччилии,</i>   | Стать хозяйкой уютного дома,        |
| <i>Улаан түптэни олохсута,</i>  | Воскурить голубой дымок,            |

352

- |                                       |                                      |
|---------------------------------------|--------------------------------------|
| <i>Сатыйы букээһи саайа,</i>          | Поставить невысокий шалаш,           |
| <i>Тоһой сэлэни тиирэ,</i>            | Натянуть извилистое сэлэ,            |
| <i>Таалай тиэрээни тарбата,</i>       | Расширить большой двор,              |
| <i>Төлкөлөөх түһүлгэни төрүттүү,</i>  | Устроить обильное тюсюлгэ,           |
| <i>Алгыстаах арабас чэчири анньа,</i> | Воткнуть священный золотистый чэчир, |
| <i>Аттанан кэлбит</i>                 | Она вот приехала –                   |
| <i>Алгыстаах күнэ буолла.</i>         | Благословенный ее день настал.       |

[11, с. 236].

Благодаря созвучному сочетанию, все слова во фразах держатся вместе, составляя целостное органическое единство содержания и формы. Это усиливает художественную выразительность, остроту *алгыса*.

Строфическая (вертикальная) и стиховая (линейная) аллитерации очень часто в *алгысах* переплетаются друг с другом в различных вариациях и сочетаниях, образуя при этом сквозное созвучие слов, как в вертикальном, так и в линейном направлениях:

- |                                      |                                  |
|--------------------------------------|----------------------------------|
| <i>Дьонноһо кэлбит оһоһутун,</i>     | Породниться приехавшее дитя      |
| <i>Дьоллоох хонноххутугар</i>        | Укройте в счастливой своей       |
| <i>хорһотун,</i>                     | пазухе,                          |
| <i>Кэргэннэһэ кэлбит кииһигитин,</i> | Подружиться приехавшего человека |
| <i>Кэскиллээх кизигигитигэр</i>      | Впустите в благословенное        |
| <i>киллэрин,</i>                     | свое лоно,                       |
| <i>Абааһы аймаһа айар</i>            | От сотворенной племенем          |
|                                      | абаасы                           |
| <i>Албаһтаах суолун аһалыман,</i>    | Обманчивой дороги её отведите,   |
| <i>Көстүбэт улууһу көбүтэр</i>       | От проторенной улусом            |
|                                      | невидимых                        |
| <i>Көрүгүн суолун көбүтүмэн,</i>     | Дурной дороги уберегите,         |
| <i>Аан дойду</i>                     | Изначальной земли                |
| <i>Албаһтаах санаалааһар</i>         | Обманщикам, ее желающим,         |
| <i>атаһастатыман,</i>                | в обиду не дайте,                |
| <i>Күн сири</i>                      | Солнечной страны                 |
| <i>Көлдүүн сүрэхтэһээр</i>           | Мошенникам, ее жаждущим,         |
| <i>күөмчүлэтимэн!</i>                | на поругание не отдайте!         |

[11, с. 236].

В данном примере встречается как междустиховая аллитерация, простирающаяся на первые и соседние звуки первых слов во всю строфу, так и междусловная аллитерация. Такое сплетение накрест двух основных видов аллитерации дает насыщенную и сплошную гармонию звуков.

В якутской народной поэзии, в особенности в зачинах олонхо, часто используется количественная аллитерация: *биир саха биһиһи илигинэ, икки саха иитиллэ илигинэ, үс саха үөскүү илигинэ, түөрт саха төрүү илигинэ* 'когда не было ни одного якута, когда не было (не воспитано) двух якутов, когда не было (не рождено) трех якутов, когда не было (не родилось) четырех якутов' и т.д. Такая аллитерация встречается и в свадебных *алгысах*:

- |  |                                  |
|--|----------------------------------|
| <i>Үс саха кииһи</i>                     | Для трех якутов                  |
| <i>Үрүлдьүүннээх үрүн тыына буолбут,</i> | Вечным светлым дыханием ставший, |
| <i>Абыс саха кииһи</i>                   | Для восьми якутов                |
| <i>Алһанар айыыта буолбут...</i>         | Благословением айыи ставший      |

[11, с. 208].

Вариант такой горизонтальной аллитерации в *алгысе* свадьбы со стороны невесты:

- |                                |                          |
|--------------------------------|--------------------------|
| <i>Үс саханы өллөйдөөн,</i>    | Накормите трех якутов,   |
| <i>Түөрт саханы төрүттээн!</i> | Народите четырех якутов! |

[11, с. 238].

Как видно из примеров, аллитерация предполагает не только созвучие согласных, но созвучие и гласных. При этом в начале стихов наиболее часто встречаются глухие согласные: к, с, т, х, являющиеся в начале слога взрывными, а из гласных звуков гласные заднего ряда: а, о, у, ы.

Анализ свадебных *алгысов* якутов показывает что, преобладают как междустиховая аллитерация, основанная на сходстве начальных звуков в первых словах строк, так и аллитерация междусловная или стиховая, основанная на созвучии начальных, рядом стоящих слов или метрических единиц в пределах одного и того же стиха. По характеру звучания встречаются аллитерации полные, также неполные. Активное использование аллитераций в свадебных *алгысах* способствует возникновению устойчивых формул, стереотипных образных выражений, усиливая их звуковую выразительность.

## Библиографический список

1. Щербак А.М. *Введение в сравнительное изучение тюркских языков*. Санкт-Петербург: Наука, 1994.
2. Жирмунский В.М. *Тюркский героический эпос*. Ленинград: Ленинградское отделение изд-ва «Наука», 1974.
3. Баскаков Н.А. *Введение в изучение тюркских языков*. Изд. 2-е, испр. и доп. Москва: Высшая школа, 1969.
4. Кулаковский А.Е. *Научные труды*. Составители Н.В. Емельянов, П.А. Слепцов. Якутск: Якутское книжное изд-во, 1979.
5. Ойунский П.А. *Избранные произведения в 2 т-х*. Якутск: Кн. изд-во, 1975.
6. Дьячковская М.Н. *Аллитерация и рифма в якутской поэзии: проблемы эволюции и классификации*. Новосибирск: Издательство Сибирского отделения, 1998.
7. Покатилова Н.В. *Якутская аллитерационная поэзия (генезис литературного текста)*. Москва: Издательство «Айыына», 1999.
8. Ефимова Л.С. *Лексико-стилистические особенности языка хороводных песен якутов*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Якутск, 2004.
9. Ефимова Л.С. *Якутский алгис: специфика жанра, поэтика*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Элиста, 2013.
10. Васильев Г.М. *Якутское стихосложение*. Якутск: Якутское книжное изд-во, 1965.
11. *Обрядовая поэзия саха (якутов)*. Новосибирск: Наука, 2003.

## References

1. Scherbak A.M. *Vvedenie v sravnitel'noe izuchenie tyurkskikh yazykov*. Sankt-Peterburg: Nauka, 1994.
2. Zhirmunskij V.M. *Tyurkskij geroicheskij 'epos*. Leningrad: Leningradskoe otdelenie izd-va «Nauka», 1974.
3. Baskakov N.A. *Vvedenie v izuchenie tyurkskikh yazykov*. Izd. 2-e, ispr. i dop. Moskva: Vysshaya shkola, 1969.
4. Kulakovskij A.E. *Nauchnye trudy*. Sostaviteli N.V. Emel'yanov, P.A. Slepcev. Yakutsk: Yakutskoe knizhnoe izd-vo, 1979.
5. Ojuns'kij P.A. *Izbrannye proizvedeniya v 2 t-h*. Yakutsk: Kn. izd-vo, 1975.
6. D'yachkovskaya M.N. *Alliteraciya i rifma v yakutskoj po'eziy: problemy 'evolyucii i klassifikacii*. Novosibirsk: Izdatel'stvo Sibirskogo otdeleniya, 1998.
7. Pokatilova N.V. *Yakutskaya alliteracionnaya po'eziya (genезis literaturnogo teksta)*. Moskva: Izdatel'stvo «Ajyyyna», 1999.
8. Efimova L.S. *Leksiko-stilisticheskie osobennosti yazyka horovodnyh pesen yakutov*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Yakutsk, 2004.
9. Efimova L.S. *Yakutskij algys: specifika zhanra, po'etika*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. 'Elista, 2013.
10. Vasil'ev G.M. *Yakutskoe stihoslozhenie*. Yakutsk: Yakutskoe knizhnoe izd-vo, 1965.
11. *Obryadovaya po'eziya saha (yakutov)*. Novosibirsk: Nauka, 2003.

Статья поступила в редакцию 09.10.17

УДК 372.512.157

**Illarionov V.V.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia),

E-mail: illarionov\_v\_v@mail.ru

**Illarionova T.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia),

E-mail: 445325@mail.ru

**Dmitrieva O.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia),

E-mail: oksanadm2006@mail.ru

**VARIATION OF MOTIVES IN THE DIFFERENT RECORDS OF OLONGHO "ER SOGOTOKH THE BRAVE" OF V.O. KARATAEV, THE NARRATOR.** In the article variations of motives in olonkho, the Yakut heroic epos, are considered. The study is carried out on the basis of the records of olonkho narrated by V.O. Karataev in "Er Sogotokh The Brave" in 1975, 1982, 1986. Variations in the motives of the epic of V.O. Karataev realizes in images of the characters, their names and the plot. Motivational variations in the texts of olonkho from the narrator are not so significant for the general contents, which is explained by the stability of epic formulas and typical places. These style tools help the narrator memorize the plot, and then creatively improvise within the framework of the epic tradition. In comparing the three records of olonkho "Er Sogotokh The Brave" one can see that the olonkhosut in his narrative practice generally preserves the main narrative line of the epic text. However, in the process of execution he had his own plot episodes: some epic motifs are replaced by other parts or vary, sometimes new parts are used.

**Key words:** epic, olonkho, motive, characters, plot, motive.

**В.В. Илларионов**, д-р филол. наук, проф. Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова,

г. Якутск, E-mail: illarionov\_v\_v@mail.ru

**Т.В. Илларионова**, канд. филол. наук, доц. Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова,

г. Якутск, E-mail: 445325@mail.ru

**О.Н. Дмитриева**, канд. филол. наук, доц. Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова,

г. Якутск, E-mail: oksanadm2006@mail.ru

## ВАРИАЦИЯ МОТИВОВ В РАЗНОВРЕМЕННЫХ ЗАПИСЯХ ОЛОНХО «МОГУЧИЙ ЭР СОГОТОХ» СКАЗИТЕЛЯ В.О. КАРАТАЕВА

В статье рассмотрены вариации мотивов в якутском героическом эпосе – олонхо. Исследование проведено на основе записей олонхо В.О. Каратаева «Могучий Эр Соготокх» в 1975, 1982, 1986 гг. Вариация в мотивах эпоса В.О. Каратаева встречаются в обликах, именах персонажей, в сюжете. Мотивные вариации в текстах олонхо от сказителя В.О. Каратаева не столь значительны для общего содержания, что объясняется устойчивостью эпических формул и типических мест. Эти стилистические средства помогают сказителю запомнить сюжет, а затем творчески импровизировать в рамках эпической традиции. В сопоставлении трех записей олонхо «Могучий Эр Соготокх» можно увидеть, что олонхосут в своей сказительской практике в целом сохранял основную повествовательную линию эпического текста. Однако в процессе исполнения у него рождались собственные сюжетные эпизоды: одни эпические мотивы заменялись другими или варьировались, иногда вставлялись новые.

**Ключевые слова:** эпос, олонхо, мотив, персонажи, сюжет, мотив.

До настоящего времени в якутском эпосоведении недостаточно исследованы вариации мотивов, и поэтико-стилевых средств, также нет специального текстологического анализа эпического текста в разновременных записях. Среди публика-

ций, близких теме нашего исследования, можно назвать работы Н.В. Емельянова «Сюжеты олонхо о родоначальниках» [1], где рассматриваются сюжеты олонхо о родоначальниках Эр Соготокхе, Эрбэхтэй Мэргэне, Тонг Сааре, Мас Батыя и т.д., к сожа-

лению, эти сюжеты не исследовались в сравнительном аспекте, что выявило бы внутреннее структурное строение олонхо. В монографии А.П. Решетниковой «Фонд сюжетных мотивов и музыка в олонхо в этнографическом аспекте» [2] сюжетные мотивы рассмотрены в динамике эволюции крупных сюжетных блоков, названных автором эпической обрядностью, отражающей схему богатырской биографии.

Рассмотренные нами проблемы устойчивости содержания олонхо исследованы на основе сопоставления имеющихся записей олонхо «Могучий Эр Соготох», произведенных от сказителя В.О. Каратаева в 1975, 1982, 1986 гг. [3; 4; 5].

Вариация в мотивах эпоса В.О. Каратаева касаются прежде всего облика и имен персонажей. Так в первой записи 1975 г. богатырь-абаасы Таас Джаантаар Дара Буурай прилетает к родителям Могучего Эр Соготоха в облике трехглавого орла – Ексею Кыыл, а во второй и третьей записях (1982 и 1986 гг.) богатырь-абаасы Таас Джаантаар Дара Буурай появляется в образе Трехглавого Ексею Далан.

Вестницы Верхнего мира (в записи 1975 г.) именуются Айыы Джаргыл-удаганки, они прилетают в облике семи стерхов; во второй записи (1982 г.) появляется одна вестница Верхнего мира, тоже в облике стерха, и сказитель дает ей имя Айыы Джаргыл удаганка. В записи 1986 г. весть приносит оборотившаяся стерхом Джаргылдына-удаганка. В первой записи олонхо стерхи сообщают родителям богатыря от имени Верхнего Тойона Айыы (Уһээнэңи Тойон Айыы), что их сын воспитывается в Верхнем мире. Во второй записи стерх-удаганка извещает родителей, что воины Верхнего мира забрали Могучего Эр Соготоха для воспитания. В третьей записи вестница Юрюнг Аардыыр Тойона (Уруң Аардыыр Тойон) поет о том, что Эр Соготоха воспитывают в Верхнем мире.

Во второй записи духа-хозяина земли и плодородия олонхосут называет Аан Алахсын Хотун, а в третьей записи – Аан Алахчын Хотун. Она в олонхо благословляет богатырей перед походом и дает пососать свою грудь, чтобы увеличилась их сила.

Во второй части олонхо меняется имя противника Кемюс Кырыкта. В первой записи он зовется Буор Бургалджын, во второй и третьей записях – Буор Кудустай.

Некоторые вариации наблюдаются и в именах богатырей Верхнего мира. Так, в первой записи прибывают три богатыря Верхнего божества (Уһээ Айыы), которых сказитель именует Уот Дугуй богатырями. Во второй и третьей записях также появляется три богатыря из Верхнего мира. Но старшего из них сказитель именует богатырь Уот Дугуй, который советует Кемюс Кырыктаю посвататься к дочери Сир Айыы Тойона – Тэмэликээн Куо (запись 1975 г.). Здесь нет упоминания о верхних божествах. Во второй записи Уот Дугуй сообщает Кемюс Кырыктаю, что по велению божеств он должен жениться на Тэмэликээн Куо, дочери Айыыны Хотун и Архааньнал Тойона. В третьей записи говорится, что богатыри Верхнего мира прибыли по велению Верхнего божества Юрюнг Айыы Тойона с сообщением, что по воле божеств он должен жениться на Тэмэликээн Куо, дочери Айыы Нууралдыын и Архааньнал Тойона. Здесь мы тоже наблюдаем вариации в именах родителей Тэмэликээн Куо, суженой Кемюс Кырыкта.

Во второй записи к Харыаджылаан Бэргэну спускаются с неба три стерха и сообщают, что его вызывают верхние айыы. В третьей записи спускается с неба в облике стерха Айыы Джаргыл-удаганка, которая сообщает, что Юрюнг Аардыыр Тойон вызывает к себе Харыаджылаан Бэргэна.

В третьей части олонхо варьируются имена родителей невесты Харыаджылаан Бэргэна. Во второй записи родителей суженой сказитель именует Айыы Нууралдыын Хотун и Айыы Дархан Тойон, а в третьей записи – Айыы Сарыадыман Хотун и Айыы Дархан Тойон.

В эпизоде расправы богатыря Харыаджылаан Бэргэна с шаманкой – абаасы и жертвоприношения её тела духу-хозяину моря в записи 1982 г. сказитель именует её Уот Кудустай, а в третьей записи (1986 г.) – Уот Солуоньнай. Во второй записи море называется Уот Кудулу-море, в нем обитает дух – хозяин Ойдом Суорун; в третьей же записи – это Великое море с тем же духом-хозяином.

Мы встречаем вариации и в сюжете олонхо. Если во второй и третьей записях говорится о том, что сначала прилетает вестница из Верхнего мира, затем появляется богатырь из Нижнего мира, то в первой записи порядок прилета вестников был иным:

сначала прилетает богатырь-абаасы в облике орла – Ексею Кыыла, затем удаганки-айыы Джаргыл в виде семи стерхов.

Во второй и третьей записях последовательность благословлений героя духом-хозяином страны и Сир Сабыйа Баай Тойоном изменена. Так, во второй записи (1982 г.) первым благословляет Могучего Эр Соготоха его отец, Сир Сабыйа Баай Тойон, а затем дух-хозяин страны. В третьей же записи (1986 г.) вначале благословляет Эр Соготоха дух-хозяин страны, а затем его отец Сир Сабыйа Баай Тойон. Вариации имеются и в самом мотиве благословления. Во второй записи (1982 г.) благословление Сир Сабыйа Баай Тойона состоит из двух частей: в первой из них он желает сыну, чтоб поперек его дороги никаких преград и помех не встречалось, чтобы дурной глаз от него отвернулся. Во второй части отец просит сына остерегаться богатыря-абаасы Таас Джантаар Дара Буура и, в случае беды, обращаться к верхним божествам. В записи 1986 г. вторая часть благопожелания варьируется: Сир Сабыйа Баай Тойон желает своему сыну Эр Соготоху, чтобы он нашел свою суженую и женился.

Вариативен и мотив богатырского похода Могучего Эр Соготоха. В первой записи олонхо Эр Соготох летит в Нижний мир, превратившись в трехгранную стрелу. Во второй и третьей записях он едет туда на своем богатырском коне.

Далее, вариация наблюдается в призывании девяти железных абаасы, которые связывают Могучего Эр Соготоха. Если в первой записи девять железных абаасы вызывает старик-абаасы, лежа под землей, то во второй записи это делает караульный-абаасы.

Прослеживается вариация и в мотиве сватовства Эр Соготоха к Туналыкаан Куо. В первой и второй записях он остается жить в ее доме. В третьей же записи Эр Соготох сразу уезжает с Туналыкаан Куо в свою страну. Возможно, в первой и второй записях сохранена более архаичная традиция.

Вариация имеется в третьей части олонхо – в мотиве о похищении жены героя. Во второй записи об этом извещает Могучего Эр Соготоха его народ. В третьей записи ему сообщает об этом Симэхсин Эмэхсин, старушка-вестница.

Варируется в разных записях причина изменения места поединка богатыря-абаасы Уот Урбалджына и Могучего Эр Соготоха. Во второй записи оно переносится один раз по жалобе жителей Нижнего мира божествам Верхнего мира. В третьей записи место сражения меняется дважды по инициативе богатыря-абаасы Уот Урбалджына.

В этих же записях есть разночтения в сообщении коня Харыаджылаан Бэргэна своему хозяину о похищении суженой Кыыс Сарыадыман Куо. Во второй записи богатырский конь Харыаджылаан Бэргэна поет, что Сарыадыман Куо похитил богатырь-абаасы Таас Кудустай. В третьей записи он извещает богатыря, что Кыыс Сарыадыман Куо похищена тремя воронами Верхнего мира, а у них ее отнял Таас Кудустай.

Если во второй записи после поединка с богатырем-абаасы Харыаджылаан Бэргэн едет искать сердце Таас Кудустая и встречает шаманку-абаасы Ытык Солуоньнай, затем получает змею от духа-хозяина моря, которая и находит сердце Таас Кудустая, то в третьей записи Харыаджылаан Бэргэн встречается с шаманкой-абаасы и получает змею от духа-хозяина моря до поединка Таас Кудустаем, но сердце Таас Кудустая он находит во время перерыва в поединке, который длится три года по совету богатырского коня.

Во второй записи Харыаджылаан Бэргэн с Сарыадыман Куо сразу уезжает в страну Могучего Эр Соготоха, а в третьей записи Харыаджылаан Бэргэн и Сарыадыман Куо сначала отправляются к родителям суженой, а затем возвращаются в страну Эр Соготоха.

Мотивные вариации в текстах олонхо от сказителя В.О. Каратаева не столь значительны для общего содержания, что объясняется устойчивостью эпических формул и типических мест. Эти стилистические средства помогают сказителю запомнить сюжет, а затем творчески импровизировать в рамках эпической традиции.

В сопоставлении трех записей олонхо «Могучий Эр Соготох» можно увидеть, что олонхосут в своей сказительской практике в общем сохранял основную повествовательную линию эпического текста. Однако в процессе исполнения у него рождались собственные сюжетные эпизоды: одни эпические мотивы заменялись другими или варьировались, иногда вставлялись новые.

## Библиографический список

1. Емельянов Н.В. *Сюжеты олонхо о родоначальниках*. Москва: Наука, 1990.
2. Решетникова А.П. *Фонд сюжетных мотивов и музыка олонхо в этнографическом контексте*. Якутск: Бичик, 2005.
3. Олонхо «Модун Эр Соготох», исполнитель В.О. Каратаев. Запись 1975 г. *Рукописный отдел Института гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера СО РАН*. Ф. 5, оп. 7, д. 153/1.
4. Олонхо «Модун Эр Соготох», исполнитель В.О. Каратаев; Запись 1986 г. *Рукописный отдел Института гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера СО РАН*. Ф. 5, оп. 7, д. 153/2.
5. *Могучий Эр Соготох. Якутский героический эпос*. (Памятники фольклора народов Сибири и Дальнего Востока т.10). Новосибирск: Наука. Сибирская издательская фирма РАН, 1996.

## References

1. Emel'yanov N.V. *Syuzhety olonho o rodonachal'nikah*. Moskva: Nauka, 1990.
2. Reshetnikova A.P. *Fond syuzhetnykh motivov i muzyka olonho v 'etnograficheskom kontekste*. Yakutsk: Bichik, 2005.
3. Olonho «Modun 'Er Sogotoh», ispolnitel' V.O. Karataev. Zapis' 1975 g. *Rukopisnyy otdel Instituta gumanitarnykh issledovaniy i problem malochislennykh narodov Severa SO RAN*. F. 5, op. 7, d. 153/1.
4. Olonho «Modun 'Er Sogotoh», ispolnitel' V.O. Karataev; Zapis' 1986 g. *Rukopisnyy otdel Instituta gumanitarnykh issledovaniy i problem malochislennykh narodov Severa SO RAN*. F. 5, op. 7, d. 153/2.
5. *Moguchiy 'Er Sogotoh. Yakutskij geroicheskij 'epos*. (Pamyatniki fol'klora narodov Sibiri i Dal'nego Vostoka t.10). Novosibirsk: Nauka. Sibirskaya izdatel'skaya firma RAN, 1996.

Статья поступила в редакцию 09.10.17

УДК 811.512.1

**Kaksin A.D.**, Doctor of Sciences (Philology), leading researcher, Institute of Humanitarian Research and the Sayan-Altai Tyurkology, Khakass State University n. a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: adkaksin@yandex.ru

**ABOUT SPECIFICS OF SOME NAMES OF THE RIVERS IN THE TERRITORY OF KHAKASSIA (RESIDUAL INFLUENCE OF SUBSTRATUM LANGUAGES).** The work studies initial semantics of names of rivers of Khakassia, which by origin aren't Turkic (Kolba, Seyba, Holba, Tebe, Anbu, Chorba, Tayba, Salba, Tasheba, etc.). The researcher supposes that the epithets to these rivers were used by the first monks (the Samoyed people), when they gave names to these rivers. The linguistic explanation of this phenomenon is very useful in this case: the knowledge of fundamentals of etymology helps to correctly understand the principles of the characteristic of natural objects applied in those languages, which historically preceded the Turkic languages in this territory. The thought that the complexity of historical processes in the territory, where during the millennia different tribes and the people interacted, caused the mixed character of earth-names of these places is carried out. The main massif is certainly Turkic, however a lot of them don't have Turkic nature. The researcher explains the initial semantics of a number of names of the rivers of ancient (Samoyed) origin.

**Key words:** earth-names, names of rivers and lakes of Khakassia, Turkic languages, substratum, Samoyed languages.

**А.Д. Каксин**, д-р филол. наук, вед. науч. сотр. Института гуманитарных исследований и саяно-алтайской тюркологии, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: adkaksin@yandex.ru

## О СПЕЦИФИКЕ ЧАСТИ ГИДРОНИМОВ НА ТЕРРИТОРИИ ХАКАСИИ (ОСТАТОЧНОЕ ВЛИЯНИЕ СУБСТРАТНЫХ ЯЗЫКОВ)

Статья посвящена первоначальной семантике тех гидронимов Хакасии, которые по происхождению не являются тюркскими (Колба, Сейба, Холба, Тебе, Анбу, Чорба, Тайба, Салба, Ташеба и других). Автором высказываются предположения об эпитетах, которые использовали первые насельники (самодийские народы), когда давали названия этим рекам. Лингвистическое объяснение данного явления очень полезно в данном случае: знание основ этимологии помогает правильно понять принципы характеристики природных объектов, применявшиеся в тех языках, которые исторически предшествовали тюркским языкам на этой территории. Проводится мысль о том, что сложность исторических процессов на территории, где в течение тысячелетий взаимодействовали разные племена и народы, обусловила смешанный характер топонимии этих мест. Основной массив, безусловно, – тюркский, однако много и нетюркских названий, и в статье объясняется исходная семантика ряда гидронимов субстратного (самодийского) происхождения.

**Ключевые слова:** топонимика, названия рек и озер Хакасии, тюркские языки, субстрат, самодийские языки.

Чаще всего при номинации географических объектов этнос выбирает между двумя возможностями: дать новое, т. е. своё, название или оставить старое (то, которое дано другим этносом, часто – поработанным, но никуда не ушедшим). Наши предки в этом смысле поступали мудро и дальновидно: большей частью они переименовывали объекты, но в ряде случаев легко и спокойно воспринимали уже существующие названия. Вот как об этой своеобразной «диалектике» пишут, например, специалисты, занятые разработкой ономастических проблем:

«... можно говорить о том, что существует некий этнический фрагмент языковой картины мира, ... определяющими признаками которого являются антропоцентризм, наличие оппозиций «свой – чужой», «мы – они», а также стереотипное восприятие явлений «чужого» культурного пространства» [1, с. 45].

Такой двойственный подход объясняется во многом психологией простого человека, толерантно относящегося к новшествам (или чему-то чужеродному), если они не входят в антагонистическое противоречие ни с устоявшимся жизненным укладом, ни с видением будущего. По-видимому, именно этими особенностями коллективного разума объясняется, в нашем случае, наличие на территории, давно занятой тюрками, до-

вольно большого числа нетюркских названий. В основном это названия рек, и, поскольку эта территория до прихода прото-хакасов была обжита самодийцами (которые сегодня именуются также уральцами), мы вправе обратиться к данным языков этой древней семьи. Необходимо попытаться угадать мотивы, которыми руководствовались древние насельники региона, когда давали названия рекам *Холба*, *Тайба*, *Колба*, *Салба*, *Тебе*, *Сейба* и др. [2, с. 73].

Для лингвиста очевидно, что упомянутые названия отражают мировидение древних самодийцев, их способ познания характерных примет в движущемся пространстве, стремление кратким, точным словом обозначить определенную реку и тем самым отличать ее от других подобных водоемов. Значительную роль при этом играет прагматический подход (установка на ценностные качества объекта). Об этом аспекте человеческого мировоззрения специалисты пишут также довольно часто; ср., напр., следующее высказывание:

«Совершенно бесспорным является тот факт, что при восприятии мира человеческое сознание аксиологически маркирует не только отдельные объекты, но и целые денотативные сферы окружающей действительности» [3, с. 119].

На территории Хакасии много рек и озер, но еще больше – ручьев, для обозначения которых используется компонент *чул* 'ручей; протока': *Ау чул* 'Звериный ручей', *Сил чул* 'Саранковский ручей', *Хара чул* 'Черный ручей' и т.д. При обозначении рек и речушек употребляется компонент *суғ* 'вода; река': *Хызыл суғ* 'Красная река', *Аар суғ* 'Чистая вода' и т.п. [4, с. 60]. Как видим, большинство названий – легко объяснимы (они прозрачны и мотивированы), исходный смысл обнаруживается сразу. Одна особенность: нечасто встречаются чисто тюркские наименования больших рек. Видимо, потому, что регион степной и засушливый, таких рек относительно мало. А те, что есть, уже имеют названия, и в большинстве своем эти названия дали древние самодийцы.

Поэтому и интересен вопрос о том, какие воззрения древних самодийцев отразились в их языке, в тех названиях, которые они дали окружающим их рекам, речушкам, озерам. Если анализировать корни искомым слов (второй элемент, действительно, воспринимается как апеллятив со значением 'вода / река'), достаточно легко приходит мысль о том, что они (эти корни) – суть эпитеты, прямо называющие ту или иную характерную особенность конкретной реки. Просмотрев внимательно список Сводеша с данными языков самодийской семьи [5], можно перечислить те слова, которые чаще всего использовались в качестве первого компонента при номинации рек (или других водоемов).

**Буйба:** компонент *буй-*, по всей видимости, следует возвести к слову со значением 'камень'. В южных самодийских и энецком языке оно реконструируется в виде *пи / пу* (озвончение начального согласного вставка протезы *-й-* могли произойти уже на тюркской почве). Таким образом, в названии определенно был отражен или характер местности (по берегам много больших камней), или то обстоятельство, что дно реки покрыто камнями.

**Сейба:** корень *сей-*, на наш взгляд, явно перекликается с сохранившимся в обско-угорских языках словом *сэй* со значением 'песок (на берегу реки)'. В современных южно-самодийских оно не фиксируется. Возможно, это слово как нарицательное было утрачено, но сохранилось в названии реки, в русле которой наблюдалось много песчаных отмелей.

**Колба:** первый компонент в этом названии воспринимается как вариант обще-уральского слова со значением 'рыба'. В этом же значении оно фиксируется почти во всех современных финно-угорских и самодийских языках. В названии реки мог быть отмечен тот факт, что в ней водится много (и самой разной) рыбы.

**Ташеба:** звучание первого компонента этого названия сближается со словами самодийских языков со значением 'холодно': ср. энецк. *тэчи*, камасинск. *шишти*. Вероятно, реку назвали так потому, что вода в ней была всегда холодная (или местность такая, что людям возле этой реки было холодно). Однако, на примере слова Ташеба можно развить версию о происхождении некоторых названий как тюркских аналогов существовавшим самодийским. И тогда происхождение данного конкретного названия можно объяснить следующим образом: к тюркскому *таш* 'камень' присоединен самый распространенный на данной территории самодийский апеллятив *-ба* 'вода; река' (протетическое *-е-* могло появиться намного позже).

**Туба:** по звучанию первый компонент сближается, прежде всего, со словами самодийских языков со значением 'огонь': ср. ненецк. *ту*, энецк. *ту*, селькупск. *тү*, камасинск. *шү*. Труднее объяснить, почему слово с таким значением является эпитетом: выражение 'огненная река' – очень образное, вряд ли уместно рассматривать эту версию. Возможно, в самодийском праязыке это слово обозначало также 'источник тепла', и тогда понятно

обозначение (по ассоциации) реки с его помощью: *Туба* – 'теплая река'. (Возможно, в этом районе были горячие источники, имевшие выход на поверхность).

**Салба:** в современных самодийских языках обнаруживаются слова с этим корнем (*сал / сол, с'ат / с'от*), имеющим значение 'левый'. По всей видимости, название дано исходя из пространственных ориентиров: каждая из этих рек (в статье Л.Р. Кызласова указываются две Салбы) являлась, на взгляд древних, левым притоком другой реки.

По другим названиям также наблюдаются соответствия в современном звучании (возможно, уже полностью тюркском) и предполагаемом исходном (самодийском). В упоминавшемся списке имеются, в частности, слова со значениями 'лёд', 'левый', 'полный', 'большой', 'широкий', 'жир', 'рог', 'озеро'. Все они могли послужить основой при создании названий для рек *Салба*, *Тебе*, *Ерба*, *Тайба* и других.

Таким образом, не возникает сомнений, что первоначальные названия упомянутых рек указывают либо на характер той местности, где протекает река, либо на какую-то особенность самой реки. И эти названия, без всяких сомнений, могли дать именно самодийцы. О времени и обстоятельствах их прихода (а затем – тюрков) на территорию Южной Сибири много написано (в первую очередь, археологами). Здесь, в заключение, приведем взгляд лингвиста-компаративиста на эти древние эпохи:

«Продвинувшись на восток до Енисея, самодийцы застали здесь тунгусоязычное население, от которого и заимствовали название этой реки... Определенное культурное влияние оказали на самодийцев и тюрки, которые в последние века I тыс. до н.э. продвинулись в северную часть Алтайского нагорья и на юг западносибирской тайги. ... Совокупность лингвистических данных позволяет предположительно локализовать позднюю самодийскую прародину (накануне распада праязыкового единства) в районе Чулыма – Среднего Енисея, ориентировочно вокруг треугольника "Томск – Красноярск – Енисейск". Из самодийских народов нового времени в этом регионе оставались южные селькупы и камасинцы» [6, с. 102].

Итак, источники происхождения топонимов на территории Хакасии многообразны, и все они представляют значительный интерес для современных ученых, в первую очередь – для лингвистов и археологов. Сложность исторических процессов на территории, где в течение тысячелетий взаимодействовали разные племена и народы, отразилась на топонимии этих мест. Основной массив – тюркский, но результаты лингвистических исследований показывают, что сохранилось немало топонимов субстратного (в случае с гидронимами – самодийского) происхождения. Наблюдая за ними, можно сделать также следующие выводы. У каждого отдельно взятого наименования есть формальная и содержательная сторона, которые существуют в диалектическом единстве. Каждое из этих слов представляется двусоставным: есть постоянный семантический элемент со значением 'река', со свойственной ему формальной вариативностью (*-ба / -бе / -бу*), которая, очевидно, происходит из действия закона сингармонизма. Переменным является корень, он вариативен в семантическом смысле. Вариативность корня – более широкая, все же и она имеет свои рамки. Корень, являющийся по сути эпитетом, выбирается из круга слов, которые могут с какой-либо стороны характеризовать реку: обычно это слова типа 'короткая', 'длинная', 'мелкая', 'глубокая', 'каменистая', 'большая', 'маленькая', 'изогнутая', 'быстрая', 'холодная', 'теплая', 'рыбная', 'медвежья', 'лосиная'.

#### Библиографический список

1. Сироткина Т.А. Этнонимы как речевые маркеры категории этничности (на материале этнонимии Пермского края). *Вопросы ономастики*. 2008; 6: 37 – 46.
2. Кызласов Л.Р. К вопросу об этногенезе хакасов. *Ученые записки Хакасского научно-исследовательского института языка, литературы и истории*. 1959; Выпуск VII: 70 – 92.
3. Чарыкова О.Н. Способы отражения аксиологической картины мира в языковом сознании этноса. *Жизнь языка в культуре и социуме-3. Материалы международной научной конференции*. Москва, 20-21 апреля 2012 года. Институт языкознания РАН; Российский университет дружбы народов. Москва, 2012: 117 – 119.
4. Сунчугашев Р.Д. *Топонимия Хакасии*. Научный редактор И.В. Кормушин. Абакан: Хакасское книжное издательство, 2009.
5. *Списки Сводеша для самодийских языков*: <https://ru.wiktionary.org/wiki/Приложение>
6. Хелимский Е.А. Очерк истории самодийских народов. *Финно-угорский мир: Справочник по истории, культуре и языку*. Редактор Д. Нановски. Будапешт–Москва, 1996: 101 – 115.

#### References

1. Sirotkina T.A. 'Etonimy kak rechevye markery kategorii 'etnichnosti (na materiale 'etnonimii Permskogo kraja). *Voprosy onomastiki*. 2008; 6: 37 – 46.

2. Kyzlasov L.R. K voprosu ob `etnogeneze hakasov. *Uchenye zapiski Hakasskogo nauchno-issledovatel'skogo instituta yazyka, literatury i istorii*. 1959; Vypusk VII: 70 – 92.
3. Charykova O.N. Sposoby otrazheniya aksiologicheskoy kartiny mira v yazykovom soznanii `etnosa. *Zhizn' yazyka v kul'ture i sociume-3. Materialy mezhdunarodnoy nauchnoy konferencii*. Moskva, 20-21 aprelya 2012 goda. Institut yazykoznaniiya RAN; Rossijskij universitet družby narodov. Moskva, 2012: 117 – 119.
4. Sunchugashev R.D. *Toponimiya Hakasii*. Nauchnyj redaktor I.V. Kormushin. Abakan: Hakasskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2009.
5. *Spiski Svodesha dlya samodijskih yazykov*: <https://ru.wiktionary.org/wiki/Prilozhenie>
6. Helimskij E.A. Ocherk istorii samodijskih narodov. *Finnou-ugorskij mir: Spravochnik po istorii, kul'ture i yazyku*. Redaktor D. Nanovski. Budapesht-Moskva, 1996: 101 – 115.

Статья поступила в редакцию 12.10.17

УДК 811.512.1

**Salchak A. Ya.**, Cand. of Sciences (Philology), Head of Department of Organization of Scientific Research, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: [aelita\\_74@mail.ru](mailto:aelita_74@mail.ru)

**Chertykova M.D.**, Doctor of Philology, leading researcher, Institute of Humanitarian Researches and the Sayan-Altai Turkology, Katanov Khakass State University (Abakan, Russia), E-mail: [chertikova@yandex.ru](mailto:chertikova@yandex.ru)

**THE BASIC MODEL OF METAPHORIZATION OF POLYSEMOUS VERBS WITH THE MEANING OF BEHAVIOR IN TUVA AND KHAKASS LANGUAGES.** The work presents a study on identification and comparative description of the main metaphoric models of verbs with the meaning of behavior with reference to the Tuva and Khakass languages. The most frequent similar models in these languages are these model of metaphorization: "the action → the action that characterizes the human behavior", "the change of the state of the object → action characterizes human behavior", "the action of the animals → the action that characterizes the human behavior" and "human condition → action that characterizes the human behavior". However, the cognitive mechanisms of semantic derivation of polysemous verbs in these languages show different conceptual situation.

**Key words:** Tuva language, Khakass language, verb meaning behavior, polysemy, metaphorization, model.

**А.Я. Салчак**, канд. филол. наук, начальник отдела организации научных исследований Тувинского государственного университета г. Кызыл, E-mail: [aelita\\_74@mail.ru](mailto:aelita_74@mail.ru)

**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](mailto:chertikova@yandex.ru)

## ОСНОВНЫЕ МОДЕЛИ МЕТАФОРИЗАЦИИ МНОГОЗНАЧНЫХ ГЛАГОЛОВ СО ЗНАЧЕНИЕМ ПОВЕДЕНИЯ В ТУВИНСКОМ И ХАКАССКОМ ЯЗЫКАХ

Статья посвящена выявлению и сравнительно-сопоставительному описанию основных моделей метафоризации глаголов со значением поведения на материале тувинского и хакасского языков. Наиболее частотными являются сходные в этих языках модели метафоризации: «действие, совершаемое человеком → действие, характеризующее поведение человека», «изменение состояния объекта → действие, характеризующее поведение человека», «действие, совершаемое животным → действие, характеризующее поведение человека» и «состояние человека → действие, характеризующее поведение человека». Однако когнитивные механизмы семантической деривации многозначных глаголов в этих языках демонстрируют различные концептуальные ситуации.

**Ключевые слова:** тувинский язык, хакасский язык, глагол со значением поведения, многозначность, метафоризация, модель.

Для большинства глаголов в тюркских языках характерно явление многозначности, которое основывается на метафорических переносах, учитывающих как внешнее, так и одновременно функциональное сходство обозначаемых действий. Метафорический перенос в лингвистике обычно понимается как один из видов семантической деривации, приводящей к переосмыслению значения частотной лексической единицы. В процессе такого переосмысления объект номинации может переходить с одной понятийной сферы в другую. Б.И. Татаринцев отмечает, что «метафорические переносы, основанные на сходстве производимого впечатления, на известной общности вызываемых ими представлений, а также на определенном внешнем подобии реалий, присутствуют во многих полисемичных глаголах» [1, с. 57]. Мы также принимаем утверждение Г.И. Кустовой о том, что метафора как тип переноса – «всего лишь частный случай осмысления (интерпретации) одного (нового, неосвоенного, но по каким-то параметрам сопоставимого) через другое (данное, освоенного, парадигматического)» [2, с. 104].

На материале тюркских языков Сибири переносные значения рассматривались в работах Б.И. Татаринцева [3], Е.Н. Афанасьевой [4], О.Ю. Кокошиковой [5] и др. Названные работы выполнены в основном на сравнительно-сопоставительном, функционально-семантическом аспекте. О.Н. Лагута разделяет конкретную метафору и модель метафоризации на том же основании, на каком, например, синтаксисты разделяют конкретные высказывания и модели предложения [6, с. 35]. Автор также приводит высказывание В.Н. Телия о том, что «... описать технику метафоры, то есть то, как она образует новое значение, – значит описать метафору как модель, аналогичную словообразовательным и синтаксическим моделям» [7, с. 183]. О.Ю. Кокошикова,

рассматривая многозначные глаголы в хакасском, алтайском и тувинском языках, выделяет 18 групп комбинаций переносных значений, в которых глаголы объединяются сходством, общностью признаков переноса, например,

- «действие человека → действие, совершаемое человеком, приводящее к подавлению, ухудшению» – хака.: **хакта-** «1) трясти, встряхивать, очищая от пыли, грязи; 2) *перен.* забрать у кого-л. что-л. последнее»; тув.: **орааш-** «1) запутываться, путаться (напр. о нитках); 2) *перен.* приставать, привязываться к кому-л., надоедать кому-л.»;

- «состояние неодушевленного предмета → неприятное ощущение (о человеке)» – хака.: **узу-** «1) спать, находиться в состоянии сна; 2) *перен.* неметь, терять чувствительность (о ногах, руках)»;

- «действие, совершаемое человеком, предметом → действие, совершаемое человеком в сфере личностных отношений»: хака. **толга-** «1) крутить, вертеть, вращать кругообразно; 2) *перен.* окрутить, охмурить, завлечь кого-л.» и т.д. [5, с. 41].

В тюркских языках системные лексические группировки глаголов поведения являются малоисследованной областью лексикологии. Однако в последние десятилетия эти вопросы притягивают внимание, как лексикологов, так и синтаксистов в аспекте исследований семантического и синтагматического характера. В тюркских языках Южной Сибири глаголы со значением поведения на материале тувинского языка (в сопоставлении с якутским языком) описаны в диссертационном исследовании А.Я. Салчак [8]. В хакасском языке глаголы со значением поведения получили системное описание диссертации М.Д. Чертыковой в рамках поля глаголов со значением психической деятельности [9], где помимо функционально-семантического описания глаголов дан-

ного семантического поля, особое внимание исследователя привлекают экспрессивная часть семантики и словообразовательные структуры данных глаголов.

В настоящей статье представлены результаты семантического анализа глаголов со значением поведения тувинского и хакасского языков, подвергшихся расширению смыслового объема за счет метафоризации. В процессе сопоставительного анализа выявлены основные модели метафоризации многозначных глаголов. Нужно подчеркнуть, у глаголов поведения процесс метафоризации происходит постоянно, так как поведенческая деятельность человека находится в рамках его психической жизни, его внутреннего мира. И, наоборот, состояние психики человека (эмоциональное состояние, интеллектуальный уровень, восприятие окружающей среды) влияет на его поведенческую деятельность. Глаголы со значением поведения отражают не само поведение субъекта, а, прежде всего, интерпретацию поведения сторонним лицом – наблюдающим (или говорящим) через его видение и оценку ситуации.

С.В. Чернова языковую модель поведения человека определяет как «отраженная в языковых формах схема его целенаправленной деятельности от замысла до осуществления замысла, в основе которой лежат мотивы и цели, обуславливающие разные виды этой деятельности» [10, с. 118]. Из сказанного следует, что модель поведенческой деятельности человека представляет собой структуру, которая включает набор ситуаций, отображаемых языковыми единицами определенной семантики, последовательность которых выстраивается в соответствии с логикой здравого смысла, практического рассуждения.

В развитии переносных значений у глаголов поведения тувинского и хакасского языков наблюдаются некоторые семантические особенности, связанные с многообразием социальных сфер человеческой деятельности. Наиболее распространенной, типичной моделью в этих языках является «действие, совершаемое человеком → действие, характеризующее поведение человека». По этой модели образуют переносное значение следующие глаголы: тув. **часка-** «1) шлепать, хлопать; 2) *перен.* красть, воровать (быстро, незаметно)»; **шел-** «1) дергать, резко (с силой) тянуть; 2) *перен.* стащить, украсть (быстро, незаметно)»; **үр-** «1) дуть; 2) *перен.* надувать, обманывать» и др.; хака.: **микеле-** «1) вводить в заблуждение кого-либо; 2) обманывать кого-либо (умышленно); 3) подшучивать, разыгрывать кого-л.; 4) уметь пользоваться дозволенными приемами в спортивной борьбе (чтобы вводить противника в заблуждение)»; **ора-** 1) закручивать, кутать, пеленать; 2) обматывать; 3) *перен.* обманывать, перехитрить, провести вокруг пальца, хитрить, лукавить»; **сораңна- / содаңна- разг. груб.** «1) вертеться, вести себя вертляво; 2) быть непоседливым; 3) вести себя легкомысленно; кокетничать»; **тудын-** «1) держаться за что-л.; 2) *перен.* сдерживаться, воздерживаться; 3) вести себя, поступать *каким-л.* образом». **ыраңна-** разг. «1) гримасничать; 2) насмехаться, язвить; 3) вести себя предосудительно» и др. Как видим, глаголы данной категории относятся к различным семантическим типам и показывают частотность употребления как в прямом, так и переносном значениях.

Также распространенной моделью является: «изменение состояния объекта → действие, характеризующее поведение человека». Примеры: тув. **хөөрет-** «1) кипятить до бурления; 2) преувеличивать, раздувать»; **үрел-** страд. от **үре-** «ломать, разрушать» «1) разрушаться, ломаться; 2) *перен.* портиться» и др.; хака. **игірлен-** «1) искривляться, сгибаться; 2) *перен.* лукавить, хитрить»; **ораалыс-** взаимн. от **ораал-** «1) переплетаться; 2) *перен. разг., неодобр.* связаться, спутаться с кем-л.; 3) *перен. разг.* быть в любовных отношениях с кем-л., блудить»; **сырбал-** «1) путаться, спутаться; 2) *перен.* привязываться, приставать, навязываться *к кому-л.*»; **сырыл-** «1) цепляться, прицепляться, прилипать, приставать; 2) *перен.* приставать *к кому-л.*» и др. В основе данной схемы метафоризации лежит осмысление в национальном мировосприятии взаимосвязи поведения субъекта и объективных природных процессов, происходящих независимо от человека.

Модель «действие, совершаемое животным → действие, характеризующее поведение человека» предполагает рассмотрение смысловых элементов из категории ассоциативных взаимоотношений человека и лошади. Примеры: тув.: **буру-** «1) упираться, пятиться, артаться (о лошади); 2) *перен.* упрямиться»; **дывыла-** «1) становиться на дыбы, брыкаться, стараться сбросить седока; 2) *перен.* суетиться» и др.; хака.: **асхырлан-** «1) бегать за кобылицами (о жеребце); 2) *перен.* беситься, бушевать

(о человеке); **син асхырланма** ты не бушуй» [ХРС, 2006, с. 85]. У тувинцев и хакасов ассоциативное восприятие поведения человека соотносится с понятием «лошадь», что объясняется тем фактом, что эти народы испокон веков были кочевниками, и лошадь была их незаменимым спутником жизни. Если в тувинском языковом сознании акцентируется такая черта лошади, как упрямство, прыть, то хакасы, видимо, в характере лошади (жеребца) выделяют резвость и агрессивность при сравнении с взбесившимся человеком. В тувинском языке отмечается также ассоциативное сходство поведения собаки и человека, которое отражается в семантике **оглаңна-** «1) ласкаться, вилять хвостом (о собаке); 2) *перен.* подлизываться». В хакасском языке действует глагол **чалған-** «1) облизываться (о животных); 2) молить, умолять». Однако данный глагол мы относим к лексической группе глаголов со значением говорения, хотя в его семантике выделяется компонент поведения. В данном случае мы наблюдаем перенос значения по признаку сходства проявлений характера.

Метафоризация по модели «состояние человека → действие, характеризующее поведение человека» произошло у глаголов, передающих в первом значении физиолого-психическое состояние человека: терять рассудок, сходить с ума: тув.: **калчаара-** «1) становиться бешеным, болеть бешенством; 2) *перен.* дурачиться, озорничать»; **халыыда-** «1) быть в жару; 2) *перен.* вести себя нагло»; **сээдеңне-** «1) становиться слабоумным; 2) *перен.* поступать глупо (несерьезно, легкомысленно)»; хака.: **чөн-** «1) вести себя неадекватно из-за психического проблем или в силу пожилого возраста; 2) поступать неразумно; 3) говорить вздор; 4) в сочетании с вспомогательным глаголом **пар-** «идти»: **чөн пар-** быть в сильном алкогольном опьянении», **алын-** 1 «1) сходить с ума, помешаться; **алын парған** умалишенный»; **алын чөрбе** с ума не сходи; 2) беситься, болеть бешенством (о животных); **адай алын парған** собака взбесилась» [ХРС, 2006, с. 59]. Почти идентичный семантический сдвиг обнаружен у однокоренных глаголов: тув. **тени-** «1) терять рассудок, сходить с ума; 2) *перен.* дурачиться, валять дурака»; хака.: **тинерге / тин-/ разг.** 1) сходить с ума, помешаться, свихнуться, терять ориентир, терять рассудок, здравость мыслей; ср. **чөнерге; сагысха түзіп тинче** [он] сходит с ума от мыслей; **кирееннен тин парған чөр** от старости [он] потерял рассудок; **тин парарға** потерять рассудок от чего-л.; 2) *перен.* пить до потери сознания; **тингенче / зерге** напиться до потери сознания [ХРС, 2006, с. 620]. Значения тувинских и хакасских глаголов рассматриваемой модели расходятся в сторону абстракции, утрачивая специфические признаки исходной ситуации. Переносные значения содержат компоненты экспрессивной оценки поведения субъекта и оттого становятся все более абстрактными.

Следует добавить, что в результате сравнительно-сопоставительных исследований глаголов со значением поведения на материале тувинского и якутского языков мы также обнаружили глагольные семантические параллели, имеющие полностью совпадающее лексическое значение, образованные путем метафорического переноса. Например, тув.: **калчаара-** «1) становиться бешеным, болеть бешенством; 2) *перен.* дурачиться, озорничать» и як.: **ииргир-** «1) сходить с ума, помешаться; 2) *перен.* буйно, дико вести себя, шумно озорничать»; тув. **оглаңна-** «1) ласкаться, вилять хвостом (о собаке); 2) *перен.* подлизываться» и як.: **эккэлээ-** «1) вилять хвостом, ласкаться (о собаке); 2) *перен.* 'угодничать, лстить'; тув.: **хөөрет-** «1) кипятить до бурления; 2) *перен.* преувеличивать, раздувать» и як.: **күүгэннээ-** «1) вызывать появление пены, вспенивать; 2) *перен.* преувеличивать, привирать» и др. Как видим, глаголы со значением поведения в тувинском и якутском языках, образованные путем метафорического переноса, используют некоторые схожие модели метафоризации, но в то же время каждый язык использует свои собственные модели метафоризации.

Здесь представлены наиболее частотные и основные модели ассоциативных переносов значений тувинских и хакасских многозначных глаголов, показывающие единый характер их метафоризации. В целом, большинство тувинских и хакасских глаголов со значением поведения, образованных путем метафорического переноса, реализуют свое значение по модели «действие, совершаемое человеком → действие, характеризующее поведение человека». Частотны и регулярны модели метафоризации «изменение состояния объекта → действие, характеризующее поведение человека», «действие, совершаемое животным → действие, характеризующее поведение человека» и

«состояние человека → действие, характеризующее поведение человека». Таким образом, изучение метафорических переносов значений многозначных глаголов в разных языках позволяет

выявить общие и отличительные закономерности ментальных и психических ассоциаций народов, определить специфику их национального миропонимания.

#### Библиографический список

1. Татаринцев Б.И. *Смысловые связи и отношения слов в тувинском языке*. Москва: Наука, 1987.
2. Кустова Г.И. Когнитивные модели в семантической деривации и система производных значений. *Вопросы языкознания*. 2000; 4: 85 – 109.
3. Татаринцев Б.И. *Смысловые связи и отношения слов в тувинском языке*. Москва: Наука, 1987.
4. Афанасьева Е.Н. *Переносное значение слова в якутском языке*. Автореферат ... кандидата филологических наук. Якутск, 1996.
5. Кокшеникова О.Ю. *Семантическая структура многозначного глагола в хакасском языке в сопоставлении с тюркскими языками Южной Сибири*. Новосибирск: ИД «Сова». 2004.
6. Лагута О.Н. *Метафорология: теоретические аспекты*. Часть 2. Новосибирск: Новосибирский гос. ун-т. 2003.
7. Телия В.Н. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира. *Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира*. Ответственный редактор Б.А. Серебренников. Москва: Наука, 1988.
8. Салчак А.Я. *Лексико-семантическая группа глаголов поведения в тувинском языке: в сопоставительном аспекте*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Новосибирск, 2005.
9. Чертыкова М.Д. *Глаголы со значением психической деятельности в хакасском языке (системно-семантический аспект)*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Москва, 2016.
10. Чернова С.В. *Деятельность: лингвистический анализ*. Киров: Издательство ВятГУ, 2008.
11. ХРС – Хакасско-русский словарь = Хакас-орыс сөстүк. Новосибирск: Наука, 2006.

#### References

1. Tatarincev B.I. *Smyslovye svyazi i otnosheniya slov v tuvinskom yazyke*. Moskva: Nauka, 1987.
2. Kustova G.I. Kognitivnye modeli v semanticheskoy derivacii i sistema proizvodnyh znachenij. *Voprosy yazykoznaniya*. 2000; 4: 85 – 109.
3. Tatarincev B.I. *Smyslovye svyazi i otnosheniya slov v tuvinskom yazyke*. Moskva: Nauka, 1987.
4. Afanas'eva E.N. *Perenosnoe znachenie slova v yakutskom yazyke*. Avtoreferat ... kandidata filologicheskikh nauk. Yakutsk, 1996.
5. Kokoshnikova O.Yu. *Semanticheskaya struktura mnogoznachnogo glagola v hakasskom yazyke v sopostavlenii s tyurkskimi yazykami Yuzhnoj Sibiri*. Novosibirsk: ID «Sova». 2004.
6. Laguta O.N. *Metaforologiya: teoreticheskie aspekty*. Chast' 2. Novosibirsk: Novosibirskij gos. un-t. 2003.
7. Teliya V.N. Metaforizaciya i ee rol' v sozdaniy yazykovoy kartiny mira. *Rol' chelovecheskogo faktora v yazyke. Yazyk i kartina mira*. Otvetstvennyj redaktor B.A. Serebrennikov. Moskva: Nauka, 1988.
8. Salchak A. Ya. *Leksiko-semanticheskaya gruppa glagolov povedeniya v tuvinskom yazyke: v sopostavitel'nom aspekte*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Novosibirsk, 2005.
9. Chertykova M.D. *Glagoly so znacheniem psichicheskoy deyatel'nosti v hakasskom yazyke (sistemno-semanticheskij aspekt)*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Moskva, 2016.
10. Chernova S.V. *Deyatel'nost': lingvisticheskij analiz*. Kirov: Izdatel'stvo VyatGGU, 2008.
11. HRS – Hakassko-russkij slovar' = Hakas-orys söstik. Novosibirsk: Nauka, 2006.

Статья поступила в редакцию 20.09.17

УДК 882

**Halikova U.H.**, postgraduate, Department of Russian Literature, Philological Faculty, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: umkakhalikova@gmail.com

**THE DIATRIBES AND MENIPPEAS ELEMENTS IN GENRE STRUCTURE OF THE POEM “MOSCOW – PETUSHKI” BY V. EROFEEV.** The paper presents research on genre structure of the poem “Moscow – Petushki” by V. Erofeyev. The object of the research is elements of a menippea and a diatribe in genre structure of the poem. The theoretical importance of work is that its results will help studying of the Russian novel of the end of the 20th century synthesizing in itself various genres, styles and the directions. The main conclusions are: “Moscow – Petushki” is a mixture of prose and lyrics, a menippea and diatribe, the antique tragedy, the different literary directions (classicism, realism); the text of the poem is an example of hybrid forms and meanings and also transformations of the genres reflecting the difficult concept of reality. Scientific novelty is realized in the complex analysis of genre signs of the diatribe and menippea and the corresponding ideological and philosophical layer, poetics, the system of images in the poem by V. Erofeyev as result of the original form of expression of subjective author's consciousness generated by postmodernism eclecticism.

**Key words:** genre, poem, diatribe, menippea, lyrics and prose.

**У.Х. Халикова**, соискатель каф. русской литературы филологического факультета, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: umkakhalikova@gmail.com

## ЭЛЕМЕНТЫ ДИАТРИБЫ И МЕНИППЕИ В ЖАНРОВОЙ СТРУКТУРЕ ПОЭМЫ В. ЕРОФЕЕВА «МОСКВА – ПЕТУШКИ»

Статья посвящена исследованию жанровой структуры поэмы Вен. Ерофеева «Москва – Петушки». Предмет исследования – элементы исповеди и диатрибы в жанровой структуре поэмы. Теоретическая значимость работы в том, что её результаты помогут изучению российского романа конца XX в., синтезировавшего в себе различные жанры, стили и направления. Основные выводы: «Москва – Петушки» – это смешение прозы и лирики, мениппеи и диатрибы, античной трагедии, разных литературных направлений (классицизма, реализма); текст поэмы – пример гибридных форм и смыслов, а также трансформации жанров, отражающих сложную концепцию действительности. Научная новизна: впервые проведен комплексный анализ жанровых признаков диатрибы и мениппеи и соответствующего идейно-философского пласта, поэтики, системы образов в художественной поэме Вен. Ерофеева как результат оригинальной формы выражения субъективного авторского сознания, порожденной эклектикой постмодернизма.

**Ключевые слова:** жанр, поэма, трагедия, диатриба, мениппея, лирика и проза.

В статье восполняется пробел, связанный с освещением в отечественном литературоведении специфики жанровой структуры поэмы Вен. Ерофеева «Москва – Петушки» [1] – одного из

самых значительных произведений литературы конца XX в. Это позволит частично выявить перспективы дальнейшего развития современного российского романа. Остаются недостаточно изу-

ченными и стилиевые, художественные особенности поэмы Ерофеева в контексте кризисных исторических и социальных реалий 90-х годов.

**Объект** исследования – поэма Венедикта Ерофеева «Москва – Петушки». **Предмет** исследования – элементы исповеди и диатрибы в жанровой структуре поэмы как результат взаимодействия трагического и комического, лирики и прозы.

**Цель** статьи – описание элементов исповеди и диатрибы в поэме Вен. Ерофеева на идейно-тематическом, жанровом, стилистическом уровнях.

Постановка цели обуславливает выделение следующих **задач**:

1. выявить элементы диатрибы и мениппеи в поэме Вен. Ерофеева;

2. проанализировать особенности идейно-философского пласта, жанровых и структурных характеристик поэмы Ерофеева;

3. описать оригинальный стиль поэмы Вен. Ерофеева в контексте его трагикомического мировосприятия, стилиевых направлений конца XX в.

**Методология** работы основывается на комплексном подходе, сочетающем следующие методы исследования: описательный, сравнительный, элементы типологического анализа.

**Теоретическая значимость** работы состоит в том, что ее результаты помогут изучению российского романа конца XX в., синтезировавшего в себе различные жанры, стили и направления. **Практическое применение** результатов исследования возможно при разработке курса лекций по истории русской литературы конца XX в., при чтении спецкурсов и проведении семинаров по проблемам постмодернистской прозы в высших учебных заведениях гуманитарного направления.

**Обзор и анализ источников.** Литература об анализируемом произведении Вен. Ерофеева разнообразна и отличается множеством интерпретаций его творчества в целом и поэмы, в частности.

Одними из первых, кто по достоинству оценил поэму, были такие ученые, как С. Аверинцев и М. Бахтин, разглядевшие в произведении Ерофеева и глубинные метафизические пласты содержания, и оригинальную форму.

Отметим книгу М.Н. Липовецкого «Русский постмодернизм. Очерки исторической поэтики» [2]. В данном историко-теоретическом исследовании рассматриваются развитие и разные формы существования постмодернизма в России на примере конкретных литературных произведений 1960–1970-х годов, а также 1980–1990-х годов, в том числе и на примере поэмы Вен. Ерофеева «Москва – Петушки».

Анализ соносферы (звукового мира) лирического произведения Ерофеева был продемонстрирован Ежи Фарыно в монографии «Введение в литературоведение» [3]. В работе И. Паперно и Б. Гаспарова «Встань и иди» [4] выявлены библейские мотивы поэмы.

Поэме посвящены диссертационные работы: И. Вольфсон «Речевая экспликация образа автора в поэме Вен. Ерофеева «Москва – Петушки»: традиции и новаторство» [5]; С. Хан «Языковые единицы с национально-культурной семантикой в произведении Вен. Ерофеева «Москва – Петушки»» [6]; Ч. Квона «Современная русская постмодернистская проза: Венедикт Ерофеев и Саха Соколов» [7]; И. Марутиной ««Москва – Петушки» Венедикта Вен. Ерофеева и «Школа для дураков» Саши Соколова в контексте русской литературы» [8]. Произведения Ерофеева посвящены и статьи Э. Власова, Е. Попова, М. Эпштейна.

Как известно, смех способен раскрывать глубинную (изнаночную) сторону истины, участвуя в постижении целостного знания о мире наравне с самыми серьезными инструментами.

Венедикт Ерофеев мастерски использует данное свойство комического, проверяя с его помощью серьезное на прочность: герой его поэмы «Москва – Петушки» Веничка трагикомичен, его пьяные проповеди внешне нелепы и сумбурны, но при этом глубина открываемых им истин в перерывах между запоями или непосредственно в процессе распития потрясает. Вспомним, например, его прозрение, что всякого человека, даже самого ничтожного на вид, надо обязательно жалеть или хотя бы выслушать. Способность слушать и слышать – отличительная особенность, достоинство Венички, признак его чуткости и «душевного вектора», направленного вовне, а не на себя.

О присутствии трагических составляющих в поэме «Москва – Петушки» заявлено уже в эпиграфе: «Вадиму Тихонову, 360

моему любимому первенцу, посвящает автор эти трагические листы» [9, с. 4].

В свое время исследователь А. Генис точно подметил двойственность природы поэмы Ерофеева: «...Пытаясь истолковать ее логическими категориями, мы убиваем в ней главное – игру. Мифу нужен страдающий писатель, но... обнаруживая в «Петушках» трагедию, мы теряем комедию; наярывая Ерофеева мучеником, мы губим в нем полупьяного святого, поэта и мудреца...» [10].

Говоря о смехе в поэме Ерофеева, мы имеем в виду, в первую очередь, иронию – вернее, полную драматизма рефлексивную самоиронию. Потому, наверное, так часто соседствуют в его повествовании смех и слезы. «Смех сквозь слезы» – тот тип мироощущения, что породил Ерофеева с Гоголем. Формально находясь на самом дне общества и нравственного упадка, Веничка обнаруживает в себе дар, несомненно, возвышающий его над другими персонажами поэмы: это способность осознать тотальность хаоса и абсурда, и, главное, смирение перед лицом неизбежности. Веничка – носитель той самой двойственной иронии, которая помогает человеку прозревать высшие истины, и одновременно деструктивной, способной уничтожить то, чему она сама же дала жизнь.

Веничка, с его смиренным и чутким отношением ко всему происходящему, то и дело с грустной улыбкой констатирует постфактум собственную беспомощность в мире грубой силы, где есть место только героям и подвигам. Он предлагает читателю более гуманную, по сути, альтернативу холодной рассудочности в виде нетривиального подхода к людям и явлениям. Основным состоянием русской души, как показывают опыт Венички и его беседы с пассажирами вагона, является грусть, проистекающая от недостижимости идеала и неутраченной потребности в нем даже со стороны маргинальных типов. Об этом и философствуют персонажи Ерофеева, обсуждая, например, одну из сторон прекрасного – любовь к женщине («как у Тургенева» [11, с. 34]).

Жанровую природу исследуемого произведения можно определить как своего рода дневник, исповедь, что обусловлено, кроме прочего, самим способом повествования – внутренним монологом (подчас диалогом). Повествование у Ерофеева ведётся от первого лица, при этом рассказчик добровольно впускает читателя в сокровенные глубины своей души.

В начале XX века ощущение прежнего гармоничного мироощущения сменилось осознанием тотального хаоса, взаимной отчужденности и непреодолимого одиночества. Наступившая эпоха ознаменовалась актуализацией эстетики безобразного и торжества абсурда, что в полной мере нашло свое отражение и в творчестве Ерофеева.

Лейтмотивом рассказа Венички о его странствиях становится тема трагической непонятости героя и его непреодолимого одиночества. Линия, связанная с образом Семеныча, очередной раз подтверждает неслышанность героя внешним миром, когда контролер из всего его монолога воспринимает лишь отдельные слова, вырывая их из контекста и понимая их в сугубо эротическом ключе («солятся в поцелуе», «женщина», «ляжет»). Недаром в поэме Ерофеева звучит цитата из знаменитого стихотворения «Silentium!», посвященного теме покинутости, неслышанности Богом, теме тотального одиночества и обреченности человека в мире:

Исповедальность русской литературы является отражением природного правдолюбия русского народа. Названное качество делает, например, Веничку способным к смирению и покаянию: «Все так. Все на свете должно происходить медленно и неправильно, чтобы не сумел загордиться человек, чтобы человек был грустен и растерян» [11, с. 37]. В своей покорности и принижённости герой Ерофеева близок «маленькому человеку», чувствуя себя кругом виноватым (отсюда и мотив вина/вины).

На первый взгляд, перед читателем череда путевых ситуаций и встреч, монологов и дискуссий, казалось бы, мало связанных между собой, как, например, повествование деда с внуком или контролера Семеныча. Но, учитывая исповедальность как общую направленность всего произведения, можно воспринимать эти откровения персонажей, в том числе и главного героя, как звенья одной цепи, «сцементированные мотивом проповеди», схожей с античным жанром диатрибы.

Диатриба выросла из публичной философской проповеди киников и стоиков и была обращена к простому народу. Как и в диатрибе, признаками поэмы Ерофеева являются «сочетание серьезности и насмешки, личные обращения к читателю-адресату, возражения самому себе и ответы на эти возражения, широ-

кое использование сравнений, аналогий, примеров, притч, мифов, сентенций, раскрывающих и объясняющих доказываемый философский тезис» [12].

Стилю изложения Ерофеева присущи простота и образная форма, риторические приемы; создается ощущение, что, как и диатриба, повествование Венички представляет собой устную форму речи, импровизацию, которая возникает по конкретному поводу (об икоте, например). Порой кажется, что монологи Венички, как и авторов диатрибы, немислимы без общения с аудиторией, обмена фразами; вспомним, например, его частые обращения к читателю: «Вы, конечно, спросите: а дальше, Веничка, а дальше – что ты пил?» [11, с. 59]. Или же пространные диалоги с тем же воображаемым собеседником по поводу, например, выпивки или содержимого чемоданчика героя.

При письменной фиксации диатриба сблизилась с трактатом, литературным диалогом, сатирой, памфлетом, письмом. «О диатрибе можно говорить не как о жанре, а как о стиле, не как о типе произведения, а как о комплексе приемов» [12], что в полной мере можно сказать и о художественном методе Ерофеева.

Большую часть пути от станции «Чухлинка» до платформы «43 километр» сознание Венички воплощается в мемуарах и философских эссе, в репликах ангелов, а также в стихотворениях в прозе, наподобие тургневских.

Что касается стихотворения в прозе, то этот жанр также представлен в многоликом творении Ерофеева.

«Лирическое произведение в прозаической форме обладает такими признаками лирического стихотворения, как небольшой объем, повышенная эмоциональность, обычно бессюжетная композиция, общая установка на выражение субъективного впечатления или переживания, но не такими средствами, как метр, ритм, рифма» [13]. Не стоит путать стихотворение в прозе с ритмической прозой и свободным стихом.

Творение Ерофеева можно считать произведением поэтическим по содержанию и прозаическим по форме. В нем часто встречаются элементы, характерные для других разновидностей ритмической прозы: синтаксические повторы, в некоторых случаях рефрены, параллелизмы, кольцевая композиция, анафоры. Мелодичность текста чаще всего создается формой звуковой организацией (аллитерациями и другими созвучиями), но не рифмами, то есть такими средствами, какими пользуется не только поэзия, но и проза.

Ерофеев тщательно подходит к выбору наиболее метких и выразительных в используемом контексте слов. Писателю присущ при этом поэтический взгляд на мир. Изображение действительности в его поэме имеет подчас абстрагированный характер, а тематика не только актуальна для выбранного исторического периода, но и отражает субъективный опыт автора и эмоциональное отношение к происходящему, а также полноту впечатлений, образность, игру смыслов. При этом для произведения Ерофеева характерны бессюжетность, специфика тематического выбора, приемы экспрессивного синтаксиса (обилие риторических конструкций, например); структурная и ритмическая упорядоченность за счет повторов и параллелизмов на разных языковых уровнях, своеобразие отражения времени, то растягиваемого, то спрессованного, и т. д.

Подобное соединение лирического и прозаического начал, высокого и низкого сближает творение Ерофеева с жанром мениппеи, в котором была смесь различных метров, речи прозаической и поэтической, а также латинского и греческого языков.

Ерофеев сам заявил о наличии лирического начала в своем произведении, назвав его поэмой. Употребление определения «поэма» применительно к своему прозаическому произведению закономерно отсылает к «Мертвым душам» Гоголя. Об этом не раз писали различные исследователи: «Формообразующая роль

выпивки заключается у Ерофеева в том, что процесс опьянения героя идет у него рука об руку с расширением того художественного пространства, в котором герой существует и действует, выходом его из узких пределов быта в беспредельный план бытия. Происходит „взрыв“ в мире детерминированной реальности и переход всех его компонентов в некое иное измерение <...> И в этом новом измерении поездка Венички в Петушки оказывается только поводом к безгранично широкой постановке вопроса о смысле и сущности человеческой жизни в объеме всей известной нам истории. Здесь и лежит разгадка так смущающего всех слова „поэма“. Прибавлю, что совершенно аналогично обстоит дело и с „Мертвыми душами“» [14].

Своеобразие ерофеевского подхода заключается в том, что у него, в отличие от Гоголя, лирическое начало организовано несколько по-иному.

В центре изображения у Ерофеева эмоции и поток сознания, что превращает его эпическое произведение в лирическое: у данного автора сложно отграничить одно от другого. В анализируемом художественном тексте практически отсутствуют границы между бытом и метафизикой, сном и явью, между вымыслом и достоверностью; смысл слов подчас оказывается вывернутым наизнанку. В итоге, поэма теряет свою связь с предметностью, сюжетной логикой и превращается в самое настоящее стихотворение.

Таким образом, поэма «Москва – Петушки» представляет собой смешение прозы и лирики, мениппеи и диатрибы, античной трагедии, разных литературных направлений (классицизма, реализма).

В частности, в жанровой природе поэмы Вен. Ерофеева прослеживаются многие элементы, сближающие ее с античными жанрами, – в частности, жанром диатрибы: это мотив проповеди; повествование в форме устной речи; многочисленные импровизации, возникающие по тому или иному конкретному поводу (об икоте, например); частые обращения к аудитории и др. Названные признаки характеризуют не только жанр, но и стиль исследуемого произведения, художественный метод писателя.

С жанром мениппеи творение Вен. Ерофеева сближается благодаря соединению лирического и прозаического начал, высокого и низкого, быта и метафизики, сна и яви, вымысла и достоверности. В итоге, текст поэмы предстает как пример гибридных форм и смыслов, а также трансформации жанров, отражающих сложную концепцию действительности.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1) впервые проведен комплексный анализ жанровых признаков диатрибы и мениппеи и соответствующего идейно-философского пласта, поэтики, системы образов в художественной поэме Вен. Ерофеева как результат оригинальной формы выражения субъективного авторского сознания, порожденной эклектикой постмодернизма;

2) описан оригинальный стиль поэмы Вен. Ерофеева в контексте стилевых направлений конца XX в. и таких художественных инструментов постмодернизма, как интертекстуальность.

Личный вклад автора статьи в решение рассматриваемой проблемы заключается в том, что произведение Вен. Ерофеева рассмотрено сквозь призму классических античных жанров, и это в очередной раз доказывает принадлежность исследуемой поэмы к традиционным, но новаторски преобразованным и переосмысленным («переигранным») жанрово-стилевым формам.

Перспективность данного исследования представляется нам бесспорной, как и высокий уровень его проблемности, а также необходимость дальнейшего теоретического поиска. Что касается основных положений и выводов автора в работе, они вполне соответствуют современным научным концепциям, существующим в данной области исследования.

#### Библиографический список

1. Ерофеев Венедикт. *Москва–Петушки*. Санкт-Петербург: Азбука–Аттикус, 2016.
2. Липовецкий М.Н. *Русский постмодернизм*. Екатеринбург: Урал, гос. пед. ун-т, 1997.
3. Фарыно Ежи. *Введение в литературоведение*. Варшава, 1991: 309–318.
4. Паперно И.А., Гаспаров Б.М. *Встань и иди. Slavica Hierosolymitana*. Jerusalem, 1981; № 5 – 6.
5. Вольфсон И. *Речевая экспликация образа автора в поэме Вен. Ерофеева Москва – Петушки*. Диссертация ... кандидата филологических наук: Саратов, 1998.
6. Хан С. *Языковые единицы с национально-культурной семантикой в произведении Вен. Ерофеева «Москва – Петушки»*: Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 1998.
7. Квон Ч. *Современная русская постмодернистская проза: Венедикт Ерофеев и Саша Соколов*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 1999.
8. Марутина И. «Москва – Петушки» Венедикта Ерофеева и «Школа для дураков» Саши Соколова в контексте русской литературы. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2002.

9. Ерофеев Венидикт. *Москва–Петушки*. Санкт-Петербург: Азбука–Аттикус, 2016.
10. Генис Александр. *Благая весть. Венидикт Ерофеев*. Available at: <http://kirovsk.narod.ru/culture/ludi/erofeev/articles/genis.htm>
11. Ерофеев Венидикт. *Москва–Петушки*. Санкт-Петербург: Азбука–Аттикус, 2016.
12. Available at: <http://www.litpedia.ru>
13. Available at: <http://litset.ru>
14. Е.А. Егоров. *Развитие гоголевской поэтики в поэме Вен. Ерофеева*. Available at: [http://www.e-reading.club/chapter.php/115312/7/Analiz\\_odnogo\\_proizvedeniya\\_Moskva-Petushki\\_Ven.\\_Erofeeva\\_%28Sbornik\\_nauchnyh\\_trudov%29.html](http://www.e-reading.club/chapter.php/115312/7/Analiz_odnogo_proizvedeniya_Moskva-Petushki_Ven._Erofeeva_%28Sbornik_nauchnyh_trudov%29.html)

## References

1. Erofeev Venedikt. *Moskva-Petushki*. Sankt-Peterburg: Azbuka-Attikus, 2016.
2. Lipoveckij M.N. *Russkij postmodernizm*. Ekaterinburg: Ural. gos. ped. un-t, 1997.
3. Faryno Ezhi. *Vvedenie v literaturovedenie*. Varshava, 1991: 309-318.
4. Paperno I.A., Gasparov B.M. *Vstan' i idi. Slavica Hierosolymitana*. Jerusalem, 1981; № 5 – 6.
5. Vol'fon I. *Rechevaya 'eksplicatsiya obraza avtora v po'eme Ven. Erofeeva Moskva – Petushki*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk: Saratov, 1998.
6. Han S. *Yazykovye edinitsy s nacional'no-kul'turnoj semantikoj v proizvedenii Ven. Erofeeva «Moskva – Petushki»*: Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 1998.
7. Kvon Ch. *Sovremennaya russkaya postmodernistskaya proza: Venedikt Erofeev i Sasha Sokolov*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 1999.
8. Marutina I. «Moskva – Petushki» Venedikta Erofeeva i «Shkola dlya durakov» Sashi Sokolova v kontekste russkoj literatury. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2002.
9. Erofeev Venedikt. *Moskva-Petushki*. Sankt-Peterburg: Azbuka-Attikus, 2016.
10. Genis Aleksandr. *Blagaya vest'. Venedikt Erofeev*. Available at: <http://kirovsk.narod.ru/culture/ludi/erofeev/articles/genis.htm>
11. Erofeev Venedikt. *Moskva-Petushki*. Sankt-Peterburg: Azbuka-Attikus, 2016.
12. Available at: <http://www.litpedia.ru/>
13. Available at: <http://litset.ru>
14. E.A. Egorov. *Razvitiye gogolevskoj po'etiki v po'eme Ven. Erofeeva*. Available at: [http://www.e-reading.club/chapter.php/115312/7/Analiz\\_odnogo\\_proizvedeniya\\_Moskva-Petushki\\_Ven.\\_Erofeeva\\_%28Sbornik\\_nauchnyh\\_trudov%29.html](http://www.e-reading.club/chapter.php/115312/7/Analiz_odnogo_proizvedeniya_Moskva-Petushki_Ven._Erofeeva_%28Sbornik_nauchnyh_trudov%29.html)

Статья поступила в редакцию 26.09.17

УДК 82.09

**Cheltygmasheva L.V.**, Cand. of Sciences (Philology), leading researcher, Department of Literature, Khakass Research Institute of Language, Literature and History (Abakan, Russia), E-mail: [cheltygmasheval@mail.ru](mailto:cheltygmasheval@mail.ru)

**ETHNOPOETIC ORIGINALITY OF G. KAZACHINOVA'S STORIES FOR CHILDREN.** The article is dedicated to research of ethnopoeitic identity of the understudied literature works in the creative work of a modern Khakass writer G. Kazachinova. The use of different genres, images, motives, principles, poetic devices of folklore (Khakass heroic epos, legends, proverbs and sayings, figurative comparisons, principle of humanization of the environment, etc.) is identified on the basis of the ideological and aesthetic analysis of G. Kazachinova's stories. Special attention is paid to methods of introduction into the literary text of ethnographic realities, associated with the naming a baby, the Khakass traditional hospitality, their world views, world understanding, national clothing, household, cuisine, etc. The author comes to the conclusion that the ethnopoeitic identity of G. Kazachinova's stories, written in the way that is easy for children to perceive the texts about the history of Khakassia, about games and hobbies of children, about their relationships with peers and adults, is provided by folklorisms and ethnographisms, which through expression of the mentality, ethno-aesthetic and worldview foundations of the spiritual culture of the Khakass people contribute to the depiction of tempers, disclosure of characters' images, enhancement of the sharpness of the plot action, creation of the descriptive and expressive system of a literary work.

**Key words:** prose, story, ethnopoeitic identity, folklorism, ethnographism, character, tradition.

**Л.В. Челтыгмашева**, канд. филол. наук, вед. науч. сотр. сектора литературы Хакасского научно-исследовательского института языка, литературы и истории, г. Абакан, E-mail: [cheltygmasheval@mail.ru](mailto:cheltygmasheval@mail.ru)

## ЭТНОПОЭТИЧЕСКОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ДЕТСКИХ РАССКАЗОВ Г. КАЗАЧИНОВОЙ

Статья посвящена исследованию этнопоэтического своеобразие малоизученного литературоведцами творчества современного хакасского писателя Г. Казачиновой. На основе идейно-эстетического анализа рассказов Г. Казачиновой выявлено использование различных жанров, образов, мотивов, принципов, поэтических средств фольклора (хакасского героического эпоса, легенд, пословиц и поговорок, образных сравнений, принципа очеловечивания окружающей природы и др.). В статье отдельное внимание уделяется способам введения в художественный текст этнографических реалий, связанных с нареканием имени младенцу, традиционным гостеприимством хакасов, их мировоззрением, миропониманием, национальной одеждой, бытом, кухней и т. д. Автор приходит к выводу, что этнопоэтическое своеобразие рассказов Г. Казачиновой, написанных доступным для детского восприятия языком об истории Хакасии, об играх и увлечениях детей, об их отношениях со сверстниками и взрослыми, придают фольклоризмы и этнографизмы, которые, выражая менталитет, этноэстетические, мировоззренческие основы духовной культуры хакасского народа, способствуют изображению характеров, раскрытию образов героев, усилению остроты сюжетного действия, созданию изобразительно-выразительной системы литературного произведения.

**Ключевые слова:** проза, рассказ, этнопоэтическое своеобразие, фольклоризм, этнографизм, герой, традиция.

Галина Григорьевна Казачинова – современный хакасский писатель, член Союза писателей России, заслуженный работник культуры Республики Хакасия, видный общественный деятель (род. 9 декабря 1941 г. в улусе Аев Усть-Абаканского района Хакасии). После окончания Абаканского государственного педагогического института Галина Григорьевна в разные годы работала журналистом, редактором в республиканской газете «Ленин чолы», Гостелерадио Хакасской автономной области, редактором в Хакасском книжном издательстве, в 1998 – 2009 гг. возглавляла Союз писателей Хакасии.

Первые стихи Г. Казачиновой были опубликованы в 1967 г. в сборнике молодых хакасских поэтов «Тигир хуры» («Радуга»). Первая книга её – повесть «Той» («Свадьба») – вышла в свет в 1979 г. Всего Галина Григорьевна издала более десяти отдельных книг. Несмотря на то, что она является автором столь солидного количества публикаций, творческая индивидуальность поэта и прозаика Г. Казачиновой не оценена в достаточной мере. Хотя проблемно-тематические и жанрово-стилевые особенности её произведений были исследованы в некоторых статьях хакасских литературоведов А.Г. Кызласовой [1], В.А. Карамашевой

[2], Н.Н. Таскараковой [3], однако отдельной монографической работы о многогранном творчестве Г. Казачиновой пока ещё не издано. Между тем поэтика её стихотворений, рассказов, повести «Той» («Свадьба»), специфика создания национальной картины мира, основанная на глубоком знании фольклора, истории, культуры, мировоззрения своего народа, представляют большой научно-теоретический интерес. В связи с этим в данной статье предпринята попытка выявления этнопоэтического своеобразия прозы Г. Казачиновой на примере её рассказов из сборника «Пістің аалның олғаннары» («Ребята нашего аала»), изданного в 1991 г.

Творческая деятельность Г. Казачиновой тесно связана с детьми. Большая часть её книг, представленных различными жанрами, адресована детям, как школьного, так и дошкольного возраста. Это сборники стихов «Чылтызахтар» («Звёздочки», 1983), «Нимелернің үннері?» («Чи голоса?», 1993), «Пак-пак» («Ква-ква», 1995), «Азбукача» («Азбучка», 2010), колыбельных песен «Пізік ырлары» («Колыбельные песенки», 1999), рассказов «Пістің аалның олғаннары» («Ребята нашего аала», 1991). В 1984-1990-е гг. на сцене Хакасского национального театра кукол «Сказка» шла постановка её сказки «Тайна горных духов». На фольклорной же основе в 2002 г. ею была создана литературная сказка «Хайхастыг чурт» («Диво-юрта»).

Галина Григорьевна является редактором и составителем сборника скороговорок «Пілдім, пілдім» («Смекаю, смекаю», 2000), сборника стихов и рассказов «Когда я стану волшебником» (2005), сборника стихов А. Килижекова «Чылыг күнде» («В тёплый день», 2006), сборника «Чатхана сказочного звука: предания, легенды, сказки о хакасских национальных инструментах» (2007), детского журнала на хакасском языке «Тигір хуры» («Радуга»). Большую работу Г. Казачинова вела по составлению книг для дополнительного чтения в хакасских начальных школах. Совместно с учителями и методистами А.Н. Тютюбеевой и Е.М. Сагалаковой ею были подготовлены к изданию в 1987 г. учебник «Книга для чтения на хакасском языке» для 2 класса, в 1991 г. – учебник «Книга для чтения» для 2 класса четырёхлетней начальной школы и книга для дополнительного чтения «Звёздочка» во 2 классе хакасской школы, в 1992 г. – книга для дополнительного чтения «Круглый год» в 3 классе.

Галина Григорьевна является первым переводчиком древнетюркских текстов на хакасский язык. По книге И.В. Стеблевой «Поэзия тюрков VI-VIII веков» ею были переведены на хакасский язык «Малая надпись памятника Кюль-тегину», «Большая надпись памятника Кюль-тегину», «Надпись в честь Тоньюкука», отрывок из «Надписи в честь Билге-кагана», «Онгинского памятника» и ряд эпиграфов Целью издания, названного Г. Казачиновой в честь талантливого полководца Тоньюкука [4], было через памятники орхон-енисейской письменности ознакомить читателей-хакасов с историко-культурным наследием всего тюркского мира.

Г. Казачинова – автор первой и пока единственной в хакасской литературе оды. В 2015 г. ею была написана ода «Тілім – мінің хайхазым» («Язык хакасский мой»), посвящённая древнейшему, но исчезающему в настоящее время тюркскому языку – хакасскому [5]. Придерживаясь жанровых признаков оды, а именно высокого стиля, торжественного тона, возвышенной лексики, автор использует оригинальный приём – причудливую, замысловатую игру омографов и омонимов. По словам самой Г. Казачиновой, «... рифмуются омонимами, этими неуловимыми в оттенках выражениями, коварными языковыми частицами, и в то же время такими притягательными своей таинственной одинокостью, внешним видом, рисунком, звучанием, но с разным смысловым значением» [5, с. 4], она воспекает, возмечивает свой родной язык, восхищается его красотой и богатством, призывает сохранить его, чтобы не исчезнуть как народ на планете Земля. Именно эта ода за актуальность тематики, высокий уровень поэтического мастерства, индивидуальный авторский стиль в 2015 г. получила литературную премию имени М.Р. Баинова, учреждённую Председателем правительства Республики Хакасия.

Доктор филологических наук В.А. Карамашева об авторе оды пишет: «Известный хакасский поэт, прозаик, журналист Г.Г. Казачинова является одновременно и художником слова, обладающим огромной силой воображения, и историком, перед глазами которого происходили события, перевернувшие образ

жизни всей страны» [5, с. 3]. Правдивость слов В. Карамашевой, сказанных о творческой индивидуальности Г. Казачиновой, подтверждают и все остальные произведения, в том числе и рассказы для детей.

Героями рассказов, вошедших в сборник «Ребята нашего аала», являются дети из аала (села) Айов. От имени главного героя Айаса повествуется об учёбе, играх, увлечениях мальчишек Кай, Хал Петка, Тарасика, девчонок Хастах Люды и Люды Хара Сюрмес, Мали, об их взаимоотношениях и отношениях с взрослыми. Хотя сборник вышел в свет в так называемое перестроечное время, но жизнь ребят показана на фоне изображения реалий сельской повседневности ещё советского периода: говорится о работах чабанов, трактористов, работающих в совхозе, упоминается Советский Союз, героем одного рассказа является директор совхоза Тимофей Каматович. Описывая трудовые будни села, автор основной акцент делает на воссоздании, прежде всего, особенностей духовной и нравственной жизни хакасского народа, его житейского опыта.

Национальное своеобразие рассказам Г. Казачиновой придаёт введение в художественный текст фольклоризмов и этнографизмов, совместное использование которых создаёт целостную эстетическую систему, выражающую этнопоэтику литературного произведения. Говоря словами литературоведа У.Б. Далгат, традиционно под фольклоризмом в литературе понимается использование и творческая переработка писателем тех или иных элементов фольклора, а также ориентация писателя на поэтику и жанры устной народной словесности, этнографизмы – «факты материальной и духовной культуры народа, его нравов, обычаев, мировоззрения и образа жизни» [6, с. 3]. В прозе хакасского писателя Г. Казачиновой фольклоризмы и этнографизмы, создавая фольклорно-этнографический контекст произведения, служат стилизации, изображению характеров, передаче образа мышления героев.

Непосредственным фольклорным материалом, использованным в рассказах Г. Казачиновой, являются пословицы и поговорки, отрывки из хакасского героического эпоса, легенда, согласно которой великаны – чуут поставили на наших землях курганы. Пословицы, поговорки, образные сравнения, народные выражения функционально способствуют характеристике героев, усилению остроты какой-либо сюжетной ситуации. Например, после ссоры друзей первый шаг к примирению делает Кай. Айас, вспомнив поговорку «Ир кізінің істінде изерлігі ат чызычан» [7, с. 85], которую часто говорила бабушка, погасив в себе обиду, мирится с другом. Поговорка переводится так: «Настоящий мужчина, когда надо, в себе коня с седлом сгонит». Иными словами, мужчина должен уметь себя сдерживать и быть великодушным. Посредством этой поговорки показывает важную роль старшего поколения в воспитании детей: мудрые слова бабушки способствуют формированию собственной жизненной позиции Айаса, основанной на народных морально-нравственных принципах.

В рассказах Г. Казачиновой использование фольклорных традиций заметно в создании образов стариков. В хакасском фольклоре культовое значение имело уважительное отношение к старшему поколению. Этого же принципа придерживается Г. Казачинова: в её рассказах бабушка главного героя Айаса Порчо ууча, бабушка Хал Петки Натай ууча, дед Охчын Фёдорович являются носителями народной мудрости, народного мировоззрения, хранителями духовного опыта хакасов. Через их монологи автор юных читателей знакомит с национальной историей, культурой, традициями и обычаями народа. От бабушки Натай герои узнают много интересного о семиструнном чатхане – любимом в народе музыкальном инструменте, об альптыг нимахе – хакасском героическом эпосе, о тахпахе – лирической песне хакасов, традиционно исполняемой на песенных состязаниях, о хайджи – исполнителе героических сказаний горловым пением под аккомпанемент чатхана. Натай ууча рассказывает: «Раньше чатхан даже в самой бедной юрте на почётном месте висел» [7, с. 26], «Чатхан надо слушать, сидя рядом с хайджи, чувствуя его дыхание. Пение хайджи ни на чье в мире не похоже, детки» [7, с. 26]. Далее она повествует о своем деде, звонкоголосом хайджи-певце и мастере горлового пения, слава о котором разлеталась далеко по аалам, как в сказке о чатхане, рассказанной Хастах Людой. В рассказ Натай бабушки о том, как её дед по три-четыре ночи сказывал одно сказание о схватках и подвигах

алыпов-богатырей, автор вставляет отрывок из героического эпоса. Считая, что играть на чатхане определили ему сами Верхние Чайааны, дед, приболев во время исполнения сказания, сильно сокрушался: «Проклянут меня Чайааны, алып проклянет – на полпути бросил его, не довел сказание до конца ...» [7, с. 27]. И вдруг раздался звук чатхана, а это маленький Охчын продолжил начатый хайджи алыптыг ныхам и привел алыпта туда, куда сказание велело.

Понятным для детского восприятия языком автор через рассказы своих героев повествует об исторических событиях, происходивших в Хакасии. К примеру, о динлинах, когда-то населявших верховья Енисея до среднего течения, т.е. территории современной Хакасии, о древней енисейской письменности своим друзьям рассказывает Кай. После выписки из больницы он три дня жил в городе Абакане, ходил в парк «Орлёнок», кинотеатр и краеведческий музей. Больше всего в городе ему понравилась экскурсия в музей, где он узнал много интересного об историческом прошлом своего народа. Обо всём это он увлечённо рассказывает ребятам из своего аала. Через воспоминания деда Охчына о встрече с командиром Щетинкиным, боровшимся с остатками белогвардейцев, дети узнают о событиях, происходивших в годы становления советской власти в Хакасии, о гражданской войне, когда в аал заходил то отряд красных, то отряд белых. «После каждого отряда, считай, без похоронного обряда не остаемся», – рассказывает дед Охчын [7, с. 34]. Учительница Айтина Капитосовна и директор совхоза Тимофей Каматович рассказывают о своем голодном детстве, выпавшем на годы Великой Отечественной войны, о том, как умирающего маленького Тимофея, весь аал выхаживал, а Айтину от истощения спасли в больнице. Такое «посредничество» рассказчиков (Кая, деда Охчына, Айтины Капитосовны, Тимофея Каматовича) даёт возможность как бы изнутри изображённого мира взглянуть на события глазами героев.

Фольклорным художественным принципом, присущим всем народам, является, как отмечают бурятские литературоведы, «принцип очеловечивания зверей и птиц, деревьев и растений, явлений природы и предметов быта» [8, с. 179]. В рассказах хакасского писателя Г. Казачиновой также отображена способность человека переносить на окружающую природную среду свои собственные свойства, изобразить, как живые существа, солнце, ветер, тучи, деревья. Герои Казачиновой на природе учатся слышать дыхание земли. Айтина Капитосовна говорит им: «И жаворонок, и нежный росточек, и трактор, пашущий поле, – всё это и есть дыхание земли. Самое главное, что вы любите ей, нашу

землю, раз так много увидели и заметили. Значит, у вас добрые, чуткие души» [7, с. 52]. Здесь в показе обостренного отношения героев к родной природе находит выражение тесная на генетическом уровне связь человека с окружающим миром.

Созданию этнопоэтического своеобразия рассказов Г. Казачиновой способствует и введение богатого этнографического материала. Писатель приводит в них обряд нареkania имени младенцу, показывает традиционное гостеприимство хакасов, их трепетное отношение к древним курганам. Главного героя Айасом назвала бабушка Морчо. Собравшейся всей родне она говорит: «Наши предки, чтобы к ребёнку никакая нечисть не пристала, старались найти для него как можно хуже. Помню, называли ребят Куске – Мышь или Хомай – Скверный, а то ещё Адай – Собака или Кёдес – Чугунок ... Теперь и времена другие, и имена не те. У моего внушенька личико ясенёк! Пусть его зовут Айас – Ясный» [7, с. 5]. Так, устами героини автор доводит до читателя мысль о том, что традиция – это не застывшая форма, что она имеет способность со временем меняться: если раньше новорожденного называли некрасивым именем, чтобы обмануть злые силы, защитить от них, то теперь считается, что имя определяет дальнейшую судьбу ребёнка, т.е. как его назовут, так и сложится его жизнь.

Юные читатели узнают о том, как раньше делали санки из коровьяка, о хакасской вышивке, по которой можно узнать, откуда родом мастерица, у каких гор, у какой реки она жила. В рассказах Г. Казачиновой представлена народная педагогика, когда воспитывают не руганью, а словом, причём, не прямо указывая на недостатки и провинности ребёнка, а метко намекнув на них.

На создание фольклорно-этнографического контекста работают и упоминания деталей национальной одежды (ээн – вышитые узором наплечники, пого – расшитое бисером нагрудное украшение), блюд хакасской кухни (үгре – суп, хурут – сушеный сыр), лекарственных трав (ирбен от – богородская трава или чабрец) и т.д. Всё это, демонстрируя особенности жизни, быта, обычаев хакасов, придаёт национальный колорит рассказам Г. Казачиновой.

Творческое включение в рассказы Г. Казачиновой фольклорных жанров, использование фольклорных принципов, народных выражений, введение этнографических реалий и деталей создают фольклорно-этнографический контекст, посредством которого писатель знакомит своих читателей с историческим прошлым, духовной и нравственной природой народа, его обычаями и традициями.

#### Библиографический список

1. Кызласова А.Г. Проблема положительного героя в современной хакасской прозе. *50 лет Хакасской автономной области*. Абакан, 1981: 231 – 232.
2. Карамашева В.А. Повесть Г. Казачиновой «Той»: проблематика, характер, жанровые особенности. *Вестник Хакасского гос. ун-та им. Н.Ф. Катанова. Серия 5: Литературоведение. Языкознание*. 1998; 5: 25 – 28.
3. Таскаракова Н.Н. Галина Казачинованың чайаачызында олғаннар омазы. *Ежегодник Института саяно-алтайской тюркологии*. 2002; 6: 106 – 108.
4. *Тоньюкук*: переводы древнетюркских текстов на хакасский язык Г.Г. Казачиновой по книге И.В. Стеблевой «Поэзия тюрков VI-VIII веков». Абакан: ООО «Книжное издательство «Бригантина», 2006.
5. Казачинова Г.Г. *Тилим – минің хайхазым*. Абакан: ООО «Книжное издательство «Бригантина», 2015.
6. Далгат У.Б. *Этнопоэтика в русской прозе 20-90-х гг. XX века (Эксперимент)*. Москва: ИМЛИ РАН, 2004.
7. Казачинова Г.Г. *Ребята нашего аала*. Рассказы для детей младшего школьного возраста (на русском и хакасском языке). Абакан: Хакасское кн. издательство, 1991.
8. Балданов С.Ж., Бадмаев Б.Б., Буянтуева Г.Ц.-Д. *Литература народов Сибири: этнотрадиция, фольклорно-этнографический контекст*. Улан-Удэ: Издательство Бурятского гос. ун-та, 2008.

#### References

1. Kyzlasova A.G. Problema pozitivnogo geroja v sovremennoj hakasskoj proze. *50 let Hakasskoj avtonomnoj oblasti*. Abakan, 1981: 231 – 232.
2. Karamasheva V.A. Povest' G. Kazachinovoj «Toj»: problematika, harakter, zhanrovyje osobennosti. *Vestnik Hakasskogo gos. un-ta im. N.F. Katanova. Seriya 5: Literaturovedenie. Yazykoznanie*. 1998; 5: 25 – 28.
3. Taskarakova N.N. Galina Kazachinovanyñ chajaačyzynda olğanнар omazy. *Ezhegodnik Instituta sayano-altajskoj tyurkologii*. 2002; 6: 106 – 108.
4. *Ton'yukuk*: perevody drevnetyurkskih tekstov na hakasskij yazyk G.G. Kazachinovoj po knige I.V. Steblevoj «Po' eziya tyurkov VI-VIII vekov». Abakan: OOO «Knizhnoe izdatel'stvo «Brigantina», 2006.
5. Kazachinova G.G. *Tilim – minin hajhazym*. Abakan: OOO «Knizhnoe izdatel'stvo «Brigantina», 2015.
6. Dalgat U.B. *Etnopo'etika v russkoj proze 20-90-h gg. HH veka ('Ekskursy)*. Moskva: IMLI RAN, 2004.
7. Kazachinova G.G. *Rebyata nashego aala*. Rasskazy dlya detej mladshogo shkol'nogo vozrasta (na russkom i hakasskom yazyke). Abakan: Hakasskoe kn. izdatel'stvo, 1991.
8. Baldanov S.Zh., Badmaev B.B., Buyantueva G.C.-D. *Literatura narodov Sibiri: etnotradiciya, fol'klorno-etnograficheskij kontekst*. Ulan-Ud'e: Izdatel'stvo Buryatskogo gos. un-ta, 2008.

Статья поступила в редакцию 21.09.17

УДК 81'367.7

**Ostanina M.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia),  
E-mail: maria-ostanina@yandex.ru

**ON THE SEMANTICS OF ABLATIVE IN THE ALTAI LANGUAGE.** The paper studies an allomorphic nature of ablative in the Altai language. The research shows that some noun forms in Ablative are territorially relevant, they vary from one place to another. The author singles out 14 meanings of Altai Ablative, defining possessive, partitive, quantitative, temporal and other meanings. The work gives a list of common verbs that need indirect objects in Ablative and names postpositions, which also require names in Ablative. The research examines grammatical models with modal words *bolgoj* and *aiabas*, whose meanings are revealed in phrases with either nouns or participles in Ablative. The paper gives numerous illustrative examples of the usage of Ablative in Altai from imaginative literature and mass media texts.

**Key words:** Ablative in Altai language, meanings of grammatical cases, allomorphy of case affixes in Turkic languages, indirect objects in Ablative, postpositions.

**М.А. Останина**, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков и методики преподавания, Горно-Алтайский государственный университет г. Горно-Алтайск, E-mail: maria-ostanina@yandex.ru

## ОБ ОСОБЕННОСТЯХ СЕМАНТИКИ ИСХОДНОГО ПАДЕЖА В АЛТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматривается выражение алломорфизма аблатива в алтайском языке. Затрагивается вопрос территориальной маркированности отдельных форм от имен существительных в аблативе. Автор выявляет 14 значений исходного падежа, среди которых указываются посессивное, партитивное, количественное, темпоральные и другие значения. В работе приводится список распространенных глаголов, управляемых исходным падежом, рассмотрены значения послелогов, также сочетающихся с именами в исходном падеже. Рассмотрены грамматически устойчивые модели с модальными словами *болгой* и *айабас*. Материал подтверждается примерами из художественных и публицистических текстов на алтайском языке.

**Ключевые слова:** исходный падеж в алтайском языке, падежные значения, алломорфизм падежей в тюркских языках, косвенное дополнение в исходном падеже, послелог.

В падежной системе алтайского языка исходный падеж занимает особое место в силу одновременного проявления таких признаков, как высокая вариативность, полисемантичность и даже территориальная маркированность. Грамматическое значение исходного падежа реализуется морфемой с наибольшим числом алломорфов (12) в сравнении с морфемами других падежей (исходный – 12, дательный – 8, родительный – 6, винительный, творительный – 4). Отличительной характеристикой форм в исходном падеже является позиционная изменчивость ударения: оно может падать как на падежный аффикс, так и на основу, что может быть связано со смысловой функцией данной падежной морфемы. Эти и некоторые другие особенности выводят исходный падеж в разряд наиболее богато представленных в плане морфологии, способных выражать большой спектр значений и маркировать особенность речи говорящего с привязкой к определенной территории.

Фонетические варианты аффикса алтайского аблатива являются *-нан*, *-дан*, *-тан*, *-нон*, *-дон*, *-тон*, *-нен*, *-ден*, *-тен*, *-нён*, *-дён*, *-тён*. В формах существительных, местоимений, имен собственных, субстантивированных глагольных формах в исходном падеже ударение либо падает на последний слог (преимущественно в речи носителей Усть-Канского р-на Республики Алтай), либо на предпоследний слог с конца слова (в речи носителей центральной и южной части Алтая), если иное не диктуется другими правилами. С методической точки зрения о вариативности алломорфов, начинающихся с сонорного или звонкого зубного, в позиции после гласного пишет В.С. Дедеева [1, с. 104]: в центральных и северных районах Республики Алтай преимущественно встречаются формы *тура-нан*, *суу-нан*, *көчб-нён*; в южных районах (Кош-Агачский, Улаганский) более ожидаемы формы *тура-дан*, *суу-дан*, *көчб-дён*.

Не зависимо от территории носителей в формах наречий с маркером аблатива ударным является только падежный аффикс: ср., *агаштан* / *агаштанан* 'с дерева', но *көптөн* 'больше'. Разное положение ударения в словах в аблативе связано с тем, какое значение выражает падежная морфема, и в этом смысле наречия в исходном падеже являются периферийными случаями падежного формоизменения. В них аблатив используется для передачи сравнительной степени признака (о чем подробнее будет сказано ниже). Следовательно, ударение, падающее или не падающее на гласный в падежной морфеме аблатива, является маркером, различающим значение словоформ, принадлежащих к разным частям речи.

Сегодня с уверенностью можно утверждать, что в результате процессов адвербиализации произошло значительное пополнение лексического состава словаря алтайского языка.

В алтайской лексике насчитывается много наречий, в которых без труда узнается аффикс исходного падежа: *араайынан* / *араайдан* 'тихо', *жаньнан* 'по-новому', *јук арайдан* 'кое-как', *онон* / *анан*, 'потом', *озодон* 'раньше', *кайдан* 'откуда', *ортодон* 'посередине', *төмдөртүнөн* 'снизу', *ыраактан* 'издалека', *эмештен* 'немного'. Послеложные слова также имеют формы в аблативе: *алдынан* 'из-под', *жанынан* 'относительно', *югынан* 'без', *кийиннен* 'за', *ортозынан* 'из', *устинен* 'сверху'.

В словах с маркером аблатива, подвергшихся грамматизации, позиция ударения часто диктуется не общим правилом, а устоявшейся с течением времени устной произносительной нормой. Многие наречия на *-нан* имеют два варианта ударения: например, *кайдан*, *онон*, *эмештен*.

Грамматическая эквивалентность алломорфов *-нан* и *-дан* касается исключительно склонения «чистых» имен, т.е. имен без притяжательных аффиксов. В системе лично-притяжательного склонения это правило не действует. В формах, заканчивающихся на релятивный аффикс / притяжательный аффикс 3-го лица, аффикс исходного падежа принимает лишь один из алломорфных вариантов *-нан* или *-нен*, а *-дан* или *-ден* невозможны: ср., *жаш тужынан* 'с детства', *кайыннын будактарынан* 'из веток березы', *алдында ачынганынан улам* 'из-за того, что раньше он обиделся' (неверно в этих словосочетаниях использовать словоформы *\*тужыдан*, *\*будактарыдан*, *\*ачынганыдан*).

Формы аблатива с алломорфами, начинающимися со звонкого зубного после основ на гласную, характерны речи многих писателей: И. Шодоева (*көстөрүнүн жаштары бир тамчыдан болчоктоло*; *олжодон качып*), Л. Кыкишева (*турадан чыкпаса баш ло бозорып ийди*), А. Кононова (*Володядан*), Б. Бедюрова (*ойто жаныдан мууканып баштады*; *ол кошогодон айап тур*), С. Суртаевой (*кинодон тептирил*), М. Кудачиной (*баш оорудан улам докторлоп жүрөрдө*), С. Манитова (*кайчыдан чөрчөк бичип алган*; *жаныдан тудуп албай*). Художественному стилю Д. Каинчина свойственны формы на *-нан* (*бштүнөн бир коркыбас*; *бу санаанан коркор*). В республиканской газете «Алтайдын Чолмоны» встречаются формы как на *-дан*, так и на *-нан* после основы на гласную. В выпусках газеты «Кызыл Ойрот» от 1925 года нами чаще встречаются формы на *-дан* (*Москвадан*, *немеден*).

В ходе нашего исследования мы изучили значения морфемы исходного падежа. Результатом анализа семантики словосочетаний с аблативом является список 14 регулярно проявляющихся в современной грамматике алтайского языка значений исходного падежа.

**1. Обладание / посессивность.** Имя в исходном падеже указывает на обладателя / посессора: *жаанамнан самара* (пись-

мо от моей бабушки); *Сүтти базардан алзас артык* (Лучше, если мы купим молоко на базаре).

**2. Целое / паритивность.** Имя в аблативе означает объект, который воспринимается как целое, от которого его некая часть отделена; таким образом, словосочетание имен, указывающих на целое и его часть, актуализирует один из типов отношения «часть – целое» – неактуальное обладание, или «часть от целого» / «часть вне целого» (подробнее в [2]): *Бу чончой сологымнан* (Это каблук от моего сапога).

С вещественными именами исходный падеж также означает отношение «часть от целого», которое можно интерпретировать через категорию количественности: некоторое количество чего-либо, изъятые от его общей массы (см. также [3]). Примеры: *калаштан бир болчок чымчып алды* (отщипнул от хлеба кусочек), *чегеннен ичкен* (отпил чегеня); *Отураар, чайдан ичсеер!* (Садитесь, выпейте чаю!); *бир ууртам кофенен / кофеден* (глоток кофе); *таарды кумактан тыгала* (наполнив мешок песком); *Айылдын ээзи <...> айкакта чайынан ууртап, унчукпай нени де сананып отураала айтты <...>* (Хозяйка дома, отпив из чашки чаю, о чем-то думая, сказала) (МК, КК, 4).

**3. Материя / вещество, из которого сделан объект.** В этом значении именами в исходном падеже являются вещественные существительные или наименования объектов, продуктов, из которых что-либо состоит, сделано: *той балкаштан кижинин бажын жазап алды* (слепил человеческую голову из глины); *Кезикте калбактар күлөрдөн эдилген* (Некоторые ложки были изготовлены из бронзы); *мешкенин / мешкеден кайнаткан суп* (грибной суп).

**4. Свойство объекта.** Это значение появилось при использовании предыдущего значения в переносном смысле: *Калак, менен кайкал эптегер*. (Ой, не делайте из меня чуда!) («Алтайдын Чолмоны», 16.12.2016, № 237-239, с. 5); *Менен койчы болоры билдирбейт* (Мне кажется, что я не могу стать пастухом) (МК, КК, 49).

**5. Разделение чего-либо на равные количества.** С помощью аблатива от количественных и собирательных числительных образуются словоформы, указывающие на деление чего-либо на равные количества, порции, доли: *Кабинетке бирүнен / бирүдөн кирзигер* (Заходите в кабинет по одному); *Мен айылдаштардан сүт садып тургам. Кажы ла кун уч литрден аладым* (Я у соседей молоко покупаю. Каждый день по три литра беру). Данная функция аблатива на примере алтайских числительных подробно описана в работе А.Н. Майзиной (2016) [4].

**6. Место начала движения.** Исходный падеж имеет значение места, где начинается движение, когда используется с именами существительными, обозначающими наименования места или пространства, с географическими названиями или именами, указывающими на объект, служащий отправной точкой движения. Например: *солдон он жаны жаар* (слева направо); *Олор Алтын Көлдөн кече бурыган* (Они вчера вернулись с Телецкого озера); *Айылдан айрылбаганыс* (Мы не выходили из дома); *Менен кайанын жаказына бир алтам* (От меня до края скалы один шаг); *шилден шилге уруп жат* (переливает из банки в банку); *je ол бистен не аайлу ыраак* (но он от нас так далеко) (АСЭ, КЖ, 22). Значение старта движения глубоко изучен в диссертационной работе И.А. Невскоой [5].

**7. Источник чего-либо.** Актуализация этого значения исходного падежа в большой степени зависит от семантики глагола, который управляет дополнением в исходном падеже: *Сенен жол сакуп жадым* (Жду от тебя согласия); *мыны телевизордон көргөм* (я видела это по телевизору); *сынар жөнөн танып ийет* (узнает по рукаву) (СС, Э, 174); *Бу фотожуруктан слер көбөк сөбөктү кеберкек келинди көрдөгөр* (На этой фотографии вы видите красивую девушку из сёка кёбёк) («Жылдыстык», 2016, № 117-119).

**8. Место, которому кто-то, что-то принадлежит.** Принадлежность, выраженная через имя в исходном падеже, может служить характеристикой объекта: *Мен полициянан эмес. Мен мындагы почтальон*. («Простоквашино»); *Эки студент – Кыдат жерден* (Два студента – из Китая).

**9. Время начала события.** Исходный падеж часто служит временным маркером начала некоего события ('с', 'от'). Аффиксы этого падежа часто добавляются к названиям дней недели, месяцев, исторических периодов и событий, к местоимениям *бу, ол, числительным, прилагательным, оканчивающимся на аффикс посессивности -ду, образованных от наименований временных периодов*. Примеры: *понеделниктен пятницага жети-ре иштеп жадым* (я работаю с понедельника по пятницу); *Балдар*

*жети айдан / айлуан / айлудан эмектеп турар* (Дети начинают ползать с семи месяцев); *Экин / экиден эмеш эрте кел* (Приходи чуть раньше двух); *84 жыл мынан кайра* (84 года назад).

**10. Период времени; временной отрезок.** С названиями временных отрезков исходный падеж отсылает действие в определенный момент в будущем ('через'): *жарым айдан* (через полмесяца); *Бир жылдан келгейин* (Придется тебе через год прийти) («Простоквашино»).

**11. Сквозное движение через объект.** Существительное в исходном падеже может указывать на отверстие или сам объект, через которое происходит движение: *туннель кырдан өдөт* (туннель проходит через гору); *уурчы турадөн көзөктөн кирген* (вор пробрался в дом через окно); *Бир сагат өткөбү, булуттардан чыгала <...>* (Когда прошел час, вылетев из туч) (АСЭ, КЖ, 17).

**12. Причина чего-либо.** Семантику причинности могут выражать как именные, так и причастные формы в исходном падеже: *Торбоктор аштаганынан мөбөржип турган* (Телята мычат от голода); *Байла, ыланаш будыннан соок өткөн болбой кайтсын* (Наверное, это из-за того, что босиком был и ноги застудил); *Тоозыннан арай ла чүчкүрбей, тумчугын жаба тутты* (Чтобы от пыли не чихнуть, он зажал себе нос); *Та неден де үрелип калган* (Из-за чего-то испортилось).

**13. Объект сравнения.** Исходный падеж оформляет существительное или субстантивированное причастие, обозначающее объект или действие, которое сравнивается с другим объектом или действием. Примеры: *Бистин ийтис бу койдон жаан* (Наша собака больше этой овцы); *Бичиктерди кычыраы олоорды бичиринен жепил* (Книги проще читать, чем писать); *Онын жүрүмүндө биледен жаан неме жок* (В его жизни нет ничего важнее семьи); *койдон көп койчылар* (пастухов больше, чем овец) (МК, КК, 46).

При сравнении один объект, с которым сравнивается другой объект, может не называться, но слово в исходном падеже будет означать один объект из класса подобных себе объектов, признак которого, актуализируемый контекстом высказывания, выражен наиболее ярко: *ийттер уулды бистүдөн де артык уткыды* (собаки, встретили парня, как худшего врага).

**14. Усиление признака.** Когда к наречию добавляется аффикс исходного падежа, это служит средством увеличения степени проявления значения данного наречия. В этой функции исходный падеж служит интенсификатором лексического значения наречия: *көп – көптөн* (много – еще больше / очень много), *араай – араайдан / араайынан* (тихо – еще тише / очень тихо), *каран – каранынан* (тайком – еле заметно), *амыр – амырынан* (спокойно – очень спокойно), *кыйалта жок – кыйалта жогынан* (обязательно – обязательно, абсолютно безусловно), *мендеш жок – мендеш жогынан* (не спеша – очень медленно). Приведем несколько примеров. *Кредиттерди ненин учун көптөн берет?* (Почему дают так много кредитов?) («Алтайдын Чолмоны», 15.01.2016, № 5); *Junji, балазы ойгонбозын деп, араайынан өрө турды* (Динди, чтобы не разбудить ребенка, тихонечко встала) (ИШ, КЖ, 12); *каранынан тескерлеп клеетти* (еле заметно отступал) (ЛК, К, 45); *je чындаптан алганда* (но если правду говорить) (АСЭ, КЖ, 31); *Бу мындый аяс күски күндөрдө чөлдө амырынан койлоп жүрзе, кандый жакшы!* (МК, КК, 9).

С прилагательными аффикс исходного падежа означает высшую степень признака, если словосочетание строится по модели *Adj-нан + Adj*, в которой имя прилагательное повторяется дважды: *бектен бек су-кадык, айлу-журттарында энчү ле ырыс күүнзеит* (желает самого крепкого здоровья, мира и счастья в семье) («Улаганнын солундары», 04.08.2016, № 31, с. 8); *Энем, энем, карудан кару менин энем!* (Мама, моя мама, самая дорогая моя мама!) (МК, КК, 73).

Итак, мы описали 14 значений исходного падежа. Материал показывает, что морфема исходного падежа добавляется при формоизменении к словам разных частей речи: существительным, местоимениям, числительным, наречиям, прилагательным и причастиям.

Одной из функций исходного падежа в предложении является оформление косвенного дополнения. К глаголам, управляемым дополнением в исходном падеже относится большая группа лексем. Приведем список подобных глагольных лексем, который, конечно же, далеко не является полным: *аш-* 'переваливать (за что-либо)', *ажын-* 'переливаться (через что-либо)', *айры-* 'отделять (от кого/чего-либо)', *айрыл-* 'отделяться (от кого/чего-либо)', *покидать, оставлять*, *аргада-* 'спасать (от кого/чего-либо)', *арчы-* 'очищать (от чего-либо)', *башкалан-* 'отличаться (от кого-либо)',

**башта** - 'начинать (с кого/чего-либо)', **божот** - 'освобождать (от кого/чего-либо)', **бөктө** - 'закрывать (от кого/чего-либо)', **бут** - 'уродиться, получиться (из чего-либо)', **жалтан** - 'бояться (кого/чего-либо)', **жууш** - 'заражаться (от кого/чего-либо)', **жүр** - 'идти (от кого/чего-либо)', **жүрк** - 'убегать (от кого-либо)', **кал** - 'оставаться (без кого/чего-либо)', **кач** - 'сбегать (от кого/чего-либо)', **кел** - 'приходить (от куда-либо)', 'появляться, браться (от куда-либо)', **келип түш** - 'падать с высоты (с чего-либо)', **кемзин** - 'стесняться (кого/чего-либо)', **кир** - 'поступать (от куда-либо)', **кодор** - 'вынимать, доставать (из чего-либо)', **коркы** - 'бояться (кого/чего-либо)', **коры** - 'защищать (от кого/чего-либо)', **көр** - 'увидеть (откуда-либо)', **көч** - 'переезжать (откуда-либо), переходить (от чего-либо)', **кыйнал** - 'мучиться (от чего-либо)', **мойно** - 'отказываться (от кого/чего-либо)', **сура** - 'просить (у кого-либо)', **сүр** - 'выгонять (от куда-либо)', **таны** - 'знать (по чему-либо)', **тарт** - 'тянуть (за что-либо)', **тур** - 'состоять (из чего-либо)', **тут** - 'схватить (за что-либо)', **түш** - 'спускаться (с чего-либо)', **уйукта** - 'проснуться', **чочы** - 'бояться (кого/чего-либо)', **чучура** - 'изнемогать (от чего-либо)', **чык** - 'выходить (из чего-либо)', **шыркалат** - 'быть раненым (чем-либо)', **ыра** - 'отходить (от кого/чего-либо)'.

Формы в аблативе часто образуются в словосочетаниях со словами **башка** 'разный, отличительный' и **камаанду** 'зависящий': **Ендү табыштын туйук табыштан башказы неде?** (В чём отличие гласного звука от согласного?); **Стипендиянын кеме ЕГЭнин баллдарынан камаанду эмтир.** (Уровень стипендии зависит от баллов по ЕГЭ). С помощью слова **башка** образуется устойчивое выражения **деерден башка** со значением 'может быть', 'наверное' (часто: **андый деерден башка** 'может быть, и не так'): **Je шуурганнын кийинде тонокчылдарга тен макалу болгон деерден башка.** **Олорды жытчы ийт те таппас ине** (Но после того, как ураган закончился, грабителям сильно повезло, наверное. Ведь их теперь никакая собака не найдет) (ЖК, КТ, 42).

Ряд послелогов, таких как **ажыра**, **ары**, **бери**, **ала**, **озо**, **өскө** и **улам**, образуют словосочетания с именами существительными, местоимениями, числительными, причастиями в исходном падеже.

Послелог **ажыра** указывает на преобладание некоего признака: **планнан ажыра** (свыше плана); **Бу фермада кунине орто тооло бир уйдан беш литрден ажыра сүт саап жат** (На этой ферме в день одна корова даёт в среднем свыше пяти литров молока).

Послелог **ары**, **бери**, **ала** и **озо** оформляют обстоятельства времени: **онон ары** (после этого, потом); **огоштон бери** (с детства); **келер жылдан ала** (со следующего года); **үредүзүн божодордон бир жыл озо** (за один год до окончания учебы).

С помощью послелога **өскө** строятся обороты со значением исключения: **Каргаалардын табыжынан өскө не де уулбайт** (Из-за крика ворон ничего не было слышно); **Чубайс, Шахрай, Гайдар, былардан да өскө көп ончолоры <...> нени ле кылынгылаар эди.** (Кроме Чубайса, Шахрая, Гайдара, многие другие могли бы что-нибудь сделать) («Улаганнын солундары», 21.07.2016, № 29, с. 5).

Послелог **улам** образует обстоятельства причины: **ас акчанан / акчадан улам** (из-за малого количества денег); **Ол учу-**

**ралдан улам Мерген оорып калды** (Из-за этого случая Мерген заболел); **Слерди айрырдан, бойым да айрылып болбой жадым** (Из-за того, что хотела вас разлепить, сама-то не могу отлепиться) (ПК, ТАП, 295).

Представляют большой интерес грамматические модели с модальными словами **болгой** и **айабас**, которые управляют субстантивированными причастными формами настоящего времени на **-ар** в исходном падеже. Примеры: **Аттар учында карайлардан болгой**, **буттарын көдүрүп албай баргандар** (Кони под конец не то чтобы на дыбы встать, но и ног поднять не могли); **Бу жедикпестерди жоголтпозо, ферма сүт садары жанынан тын сондоордон айабас** (Если эти недостатки не будут устранены, ферма может сильно отстать по части продажи молока); **Je ондый да болзо, эдилеп турган иштердин кезиги көскө көрүнбей де калардан айабас** (Несмотря на это, часть сделанной работы глазу может показаться и не заметна) («Улаганнын солундары», 09.06.16, № 23, с. 5).

Модальное слово **болгой** также сочетается с местоимениями и существительными в исходном падеже: **Тебене-Коо десе ада-энезинен болгой**, **чыккан јерин де билбес** (А Тебене-Коо не то чтобы своих родителей, но и места, где родилась, не знает) (ЖК, КТ, 57); **Бу сөстөштө кожоннон болгой**, **онду јакшы сөс тб айдылбаган** (Не то чтобы эту песню для сватовства исполнить, но и вразумительного слова то не было сказано) (МК, КК, 24).

Рассмотрев грамматические аспекты функционирования форм в исходном падеже в алтайском языке и их семантические признаки, мы установили, что через данную морфему реализуется большое количество грамматических значений, которые помогают словосочетаниям с именными и субстантивированными глагольными формами выполнять различные синтаксические функции в предложении. Отмеченная в статье тенденция к грамматикализации словоформ в аблативе в дальнейшем может быть рассмотрена в сопоставлении с грамматикализацией именных форм в дативе. Словосочетания с формами в этих падежах часто используются в функции передачи значений причинности и различных способов передачи временных аспектов (**бштүлерин јаргызы јокко кезедерин баштаган** (ИШ, КЈ, 68); **Јаш ойи, кино чыпал, көзинин алдыла бир ле эмеш ойго бдб конды.** (МК, КК, 19)).

#### Текстовые источники

МК, КК – Кудачинова М.С. Күннин күлүмјизи. – Горно-Алтайск, 2002.

АСЭ, КЈ – Сент-Экзюпери, А. де. Кишилер јери / Пер. на алт. яз. Б.Я. Бедюрова. – Горно-Алтайск, 2010.

ЖК, КТ – Каинчин Ј. Карган тыт. – Горно-Алтайск, 1994.

ИШ, КЈ – Шодоев И. Кызыланду жылдар. – Горно-Алтайск, 1984.

СС, Э – Сартакова С.М. Эрине. – Горно-Алтайск, 1995.

ЛК, К – Кокышев Л. Карычак. Сборник рассказов. – Горно-Алтайск, 1973.

ПК, ТАП – Кучияк П.В. Талдап алган произведениелер. – Горно-Алтайск, 1953.

#### Библиографический список

1. Дедеева В.С. Уроки алтайского разговорного языка (самоучитель). Горно-Алтайск, 2016.
2. Останина М.А. Концептуализация части и ее вербализация в языке на примере вещественных существительных. *Мир науки, культуры, образования*. Научный журнал. Горно-Алтайск, 2008; № 2(9): 74 – 77.
3. Останина М.А. К вопросу о выражении значения 'часть' в алтайском языке. *Урал-Алтай: через века в будущее*: Материалы IV Всероссийской научной конференции, посвященной III Всемирному курултаю башкир. Уфа, 2010: 248 – 251.
4. Майзина А.Н. Образование имен числительных в алтайском языке. *Язык и культура алтайцев: современные тенденции развития*: матер. регион. научно-практ. конф. Горно-Алтайск: Горно-Алтайская типография, 2016: 57 – 68.
5. Невская И.А. Типология локативных конструкций в тюркских языках южной Сибири (на материале шорского языка). Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Новосибирск, 1997.

#### References

1. Dedeeva V.S. *Uroki altajskogo razgovornogo yazyka (samouchitel')*. Gorno-Altajsk, 2016.
2. Ostanina M.A. Konceptualizaciya chasti i ee verbalizaciya v yazyke na primere veschestvennyh suschestvitel'nyh. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. Nauchnyj zhurnal. Gorno-Altajsk, 2008; № 2(9): 74 – 77.
3. Ostanina M.A. K voprosu o vyrazhenii znacheniya 'chast' v altajskom yazyke. *Ural-Altaj: cherez veka v buduschee*: Materialy IV Vserossijskoj nauchnoj konferencii, posvyaschennoj III Vsemirnomu kurultayu bashkir. Ufa, 2010: 248 – 251.
4. Majzina A.N. Obrazovanie imen chislitel'nyh v altajskom yazyke. *Yazyk i kul'tura altajcev: sovremennye tendencii razvitiya*: mater. region. nauchno-prakt. konf. Gorno-Altajsk: Gorno-Altajskaya tipografiya, 2016: 57 – 68.
5. Nevskaya I.A. *Tipologiya lokativnyh konstrukcij v tyurkskih yazykah yuzhnoj Sibiri (na materiale shorskogo yazyka)*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Novosibirsk, 1997.

Статья поступила в редакцию 10.10.17

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ .....	3		
<b>СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ</b>			
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</b>			
<b>Л.Б. Абдуллина, Т.И. Петрова, Р.Ф. Берзина</b>		<b>Т.А. Костюкова, Т.Д. Шапошникова, Т.А. Горбачева, О.Ю. Тишина</b>	<b>П.Д. Гаджиева</b>
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРЫ		ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО	МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДЕБАТОВ
В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ		ДОВЕРИЯ У СОВРЕМЕННОЙ	В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРАВА
ДОШКОЛЬНИКОВ .....	5	МОЛОДЁЖИ КАК ОСНОВЫ ГРАЖДАНСКОГО	В ШКОЛЕ .....
<b>Ш.И. Булуева, Н.Х. Нурмагомедова</b>		ЕДИНСТВА И СОГЛАСИЯ	71
ПОТЕНЦИАЛ ПРИМЕНЕНИЯ		СРЕДСТВАМИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО	
ИНФОРМАЦИОННО-		ОБРАЗОВАНИЯ .....	
КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ		39	<b>П.Д. Гаджиева</b>
В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ .....	7	<b>Т.А. Швалеева, А.В. Фоминых</b>	СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ
<b>Э.М. Валеева, Н.И. Кашина</b>		СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В РАЗВИТИИ	ДИАГНОСТИКИ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ
РОЛЬ ДИСЦИПЛИНЫ «СОЦИОЛОГИЯ МОДЫ»		ЛОВКОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ .....	К ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ		42	ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....
БУДУЩИХ СОЦИОЛОГОВ .....	8	<b>Э.Г. Щебельская, Г.А. Циммерман</b>	73
<b>Н.С. Гребенникова</b>		РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ	
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ		КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	<b>П.Д. Гаджиева</b>
ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОПТИМАЛЬНОГО		СТУДЕНТОВ ВУЗА В РАМКАХ СИСТЕМО-	О ВОЗМОЖНОСТЯХ ВСЕРОССИЙСКОЙ
ПЕРЦЕПТИВНО-КОММУНИКАТИВНОГО		ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК	ОЛИМПИАДЫ ШКОЛЬНИКОВ
ПРОЦЕССА В ТВОРЧЕСКИХ КОЛЛЕКТИВАХ		УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА .....	ПО ПРАВУ В ПРАВОВОМ ВОСПИТАНИИ
УЧРЕЖДЕНИЙ КУЛЬТУРЫ .....	10	44	ШКОЛЬНИКОВ .....
<b>С.К. Ефимова, Г.М. Парникова</b>		<b>Х.Э. Абдулшехидова</b>	74
ТРУДНОСТИ И ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ		ВНЕУРОЧНАЯ ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	<b>П.Д. Гаджиева</b>
ЯЗЫКОВОГО ВУЗА ПРИ ОБУЧЕНИИ		КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ	МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ
ЯПОНСКОМУ ЯЗЫКУ (НА ПРИМЕРЕ		ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ	ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ
РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)) .....	13	МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ .....
<b>Ю.А. Кайль</b>		48	76
ИСТОРИЧЕСКИЙ ЭКСКУРС ПОДГОТОВКИ		<b>Д.М. Абдуразакова</b>	<b>П.Д. Гаджиева</b>
СТУДЕНТОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЗНАНИЙ		ЭТНИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА КАК СРЕДСТВО	О ВОПРОСАХ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА .....	16	РАЗВИТИЯ ТОЛЕРАНТНОГО СОЗНАНИЯ	МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
<b>О.Е. Киченко, С.М. Оленев</b>		МОЛОДЁЖИ .....	ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ В ШКОЛЕ .....
РОЛЬ СОТРУДНИЧЕСТВА РОССИЙСКИХ		50	78
И ИТАЛЬЯНСКИХ ХОРЕОГРАФИЧЕСКИХ		<b>Д.М. Абдуразакова, М.К. Гамидов</b>	<b>Гафулов Агиль Музаффар Оглы</b>
ШКОЛ В ВОЗРОЖДЕНИИ ТРАДИЦИЙ		ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ	ДИАЛОГ КАК ПРИНЦИП ДИРИЖЁРСКОЙ
ПРЕПОДАВАНИЯ КЛАССИЧЕСКОГО		ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....
ТАНЦА В ИТАЛИИ .....	19	СТУДЕНТОВ .....	79
<b>А.А. Кожурова</b>		51	<b>Т.П. Жуйкова</b>
ПЕРСПЕКТИВЫ ЖИЗНЕННЫХ ПЛАНОВ		<b>В.Ю. Абрамова, И.С. Елизарова</b>	ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ
ВЫПУСКНИКОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ		МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ	БЕЗОПАСНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)) .....	22	ПРИКЛАДНОГО БАКАЛАВРИАТА К РАБОТЕ	ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....
<b>Т.И. Микушина</b>		В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО	81
РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ		ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ	<b>Д.М. Абдуразакова, З.Н. Ибрагимова</b>
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ		БЕЗОПАСНОСТИ	СЕМЬЯ И ШКОЛА КАК ФАКТОРЫ
СЕРВИСА В КОЛЛЕДЖЕ .....	26	ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО
<b>А.А. Мирзаев</b>		53	ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....
КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА		<b>Е.М. Акишина</b>	83
ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО		ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ	<b>Ж.В. Идрисова</b>
ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ МОРСКОГО		ТВОРЧЕСКИ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ И	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ
ВУЗА В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО		ПОДРОСТКОВ: СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ	СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ
МНОГООБРАЗИЯ .....	29	И ПЕРСПЕКТИВЫ .....	АКТИВНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПО
<b>Н.В. Шевелева</b>		56	НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ 11.03.02 –
КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ		<b>М.Б. Акулов</b>	«ИНФОКОММУНИКАЦИОННЫЕ
СЕМЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ, ПЕРЕНЕСШИХ		ИССЛЕДОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО	ТЕХНОЛОГИИ И СИСТЕМЫ СВЯЗИ» .....
НАСИЛИЕ .....	31	ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО	84
<b>С.Б. Нарзулаев, О.Ю. Похорукоев</b>		ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ВО ВНЕУРОЧНОЙ	<b>Н.А. Карелина</b>
ТВОРЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ ПЕДАГОГОВ		ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДСТВАМИ	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ
ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ		ФИГУРНОГО КАТАНИЯ .....	ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С СОЧЕТАННОЙ		58	МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ
ПАТОЛОГИЕЙ .....	34	<b>Н.Н. Антонова, С.А. Володина</b>	ТЕХНИКУМА КАК СЛЕДСТВИЕ ВЛИЯНИЯ
<b>А.С. Сивцева</b>		ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ	ИНТЕГРАТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ		ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО	СРЕДЫ .....
АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ		ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ	86
КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ МЕДИКОВ .....	37	ВУЗЕ .....	<b>Н.Л. Кольчикова, Л.И. Чебодаева</b>
		60	ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ
		<b>М.Ю. Балюра</b>	ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ У УЧАЩИХСЯ-
		ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ	БИЛИНГВОВ И СПОСОБЫ ЕЁ
		ПЕДАГОГА .....	ПРЕОДОЛЕНИЯ .....
		62	91
		<b>М.М. Прокопьева, М.А. Бочкарева</b>	<b>В.Ф. Северина, Ю.А. Кайль</b>
		СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ	РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ САМООЦЕНКИ
		ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
		В ЯКУТИИ .....	ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ
		65	ВУЗЕ .....
		<b>Н.В. Горбунова, Е.В. Везетиу</b>	93
		МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ	<b>А.О. Плиева</b>
		В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ	СТРУКТУРА ГОТОВНОСТИ БАКАЛАВРА
		ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ	ПРЕОДОЛЕВАТЬ ВЛИЯНИЕ СТЕРЕОТИПОВ
		БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ .....	В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ
		66	ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ .....
		<b>М.А. Власенко</b>	96
		КОМПЕТЕНЦИЯ ЛИЧНОСТНОЙ	<b>И.Г. Серова</b>
		ЗАЩИЩЁННОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩЕГО	СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ
		В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ СТАНДАРТЕ .....	ЯЗЫКУ ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ
		69	УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
			ВЛАДЕНИЯ .....
			97

<b>О.В. Силакова, Т.А. Спицына</b> ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ..... 100	<b>Л.П. Додонова</b> ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПРИРОДОСООБРАЗНОЙ ПЕДАГОГИКИ..... 131	ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ С УЧЁТОМ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ САЯНО-АЛТАЙСКОГО РЕГИОНА ..... 171
<b>М.С. Турпалова</b> ТЕХНОЛОГИЯ ПОРТФОЛИО КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ И ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТНЫХ ПРЕИМУЩЕСТВ НА РЫНКЕ ТРУДА ..... 104	<b>В.С. Ежов, Е.Ю. Матвеева</b> ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС КАК ТВОРЧЕСТВО ..... 142	<b>С.И. Назарова</b> КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ФОРМИРОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ СТРАН СОДРУЖЕСТВА..... 174
<b>З.Ю. Уртеннова</b> ОРГАНИЗАЦИЯ ОПЫТНО- ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФИЛЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ..... 106	<b>С.В. Малетин, А.С. Гричанов, В.М. Зуев</b> ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. 145	<b>Ю.Н. Назарова</b> ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ..... 177
<b>Б.А. Федулов, Д.О. Заречнев, Г.А. Пирогов</b> ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ ПО ДИСЦИПЛИНАМ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ ..... 107	<b>Н.М. Мурзабекова, Г.А. Магомедов</b> СОДЕРЖАНИЕ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ТРУДНЫМИ ПОДРОСТКАМИ ..... 148	<b>Л.И. Нехвядович</b> ДУХОВНОЕ НАСЛЕДИЕ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ..... 179
<b>А.Х. Хачароева</b> ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ УЧАЩИХСЯ ШКОЛ ..... 110	<b>Т.Г. Неретина, Т.Ф. Орехова</b> ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ «ОБРАЗА Я РОДИТЕЛЯ» КАК КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ ..... 149	<b>Н.Х. Нурмагомедова, З.З. Магомедова</b> ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ В УСЛОВИЯХ ПЕДВУЗА..... 181
<b>А.Р. Сивцева</b> ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ..... 111	<b>Е.А. Носков</b> ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ КАК ВИД ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ..... 151	<b>Ван Бо</b> РАЗВИТИЕ ТАНЦЕВАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ РОССИИ..... 183
<b>С.М. Абрамов, И.И. Пронина, И.А. Ткачева</b> ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ..... 114	<b>Омар Саид</b> ОБЪЯСНЕНИЯ ОПОЗДАНИЙ И ПРОГУЛОВ НЕБЛАГОПРИЯТНЫМ МОРАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ КЛИМАТОМ В ОРГАНИЗАЦИЯХ..... 153	<b>Вэй Ли Ли</b> ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЗМА ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ИСКУССТВА В КИТАЕ ..... 185
<b>А.В. Дидрих, А.В. Кочкинекова</b> ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕСПЕЦИАЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)..... 118	<b>Сабрин Абд Аль Кадер</b> РОЛЬ УЧИТЕЛЯ И РОДИТЕЛЕЙ В ПОДГОТОВКЕ ДЕТЕЙ- ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЕ ..... 155	<b>В.В. Вассерберг, Л.А. Димитрюк</b> РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ПЕДАГОГИЧЕСКИ ЗАПУЩЕННЫМИ ДЕТЬМИ ..... 187
<b>Н.П. Сазонова, Е.В. Колтыгина, Н.В. Новикова</b> ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СРЕДЕ ..... 120	<b>И.И. Павлов, А.А. Соломонова</b> ИЗУЧЕНИЕ ТЕМЫ «КЛЕТКА» ПУТЁМ СОЗДАНИЯ И ПРИМЕНЕНИЯ КОМИКСА НА УРОКЕ БИОЛОГИИ ..... 157	<b>Л.А. Касиманова</b> ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЕ ИСКУССТВО В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ КОНЦЕПЦИЙ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ..... 189
<b>Ахлам Даравже</b> АНАЛИЗ ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ..... 123	<b>Ю.В. Сорокопуд</b> ПРИМЕНЕНИЕ ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРАНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ..... 160	<b>С.В. Кривых</b> ПРОГРАММА СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И ЖИЗНЕУСТРОЙСТВА УЧАЩИХСЯ-СИРОТ ИНДУСТРИАЛЬНО-СУДОСТРОИТЕЛЬНОГО ЛИЦА КАК СРЕДСТВО ИХ СОЦИАЛЬНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ..... 191
<b>О.В. Бережная, Н.А. Прядко</b> РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ..... 125	<b>Б.А. Шамхалова</b> РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО- ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ОБРАЗОВАНИЯ ..... 161	<b>Пань Жунхуа</b> РАЗВИТИЕ ТАНЦЕВАЛЬНОГО ВООБРАЖЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ- ХОРЕОГРАФОВ ..... 193
<b>М.А. Водянова, Л.Г. Донерьян, И.А. Крятов, О.В. Ушакова, И.С. Евсеева, А.В. Сбитнев, Н.С. Антропова, М.Е. Пескова</b> ГОРОД КАК СРЕДА ОБИТАНИЯ И ВЛИЯНИЯ НА ЗДОРОВЬЕ НАСЕЛЕНИЯ ..... 127	<b>И.В. Лазунина</b> МЕТОДИКА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ТАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ВОЛЕЙБОЛИСТОК 15–16 ЛЕТ В УЧЕБНО- ТРЕНИРОВОЧНОМ ПРОЦЕССЕ..... 164	<b>И.С. Петронюк</b> ОЦЕНКА КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА ДЛЯ СОЗДАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОГО НАУЧНОГО ОБЩЕСТВА..... 195
<b>М.О. Демченко</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МАГИСТРАНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ..... 129	<b>В.А. Мамеева</b> ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ..... 165	<b>Л.А. Касиманова, Сюн Ди, Ян Кэси</b> ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ХОРЕОГРАФОВ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ КОНЦЕПЦИЙ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ..... 197
	<b>А.А. Машиньян, Н.В. Кочергина</b> ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ФИЗИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ ..... 167	<b>Тянь Цзин Цзин</b> ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ СПОРТИВНОЙ АЭРОБИКИ..... 199
	<b>В.В. Мирошниченко</b> ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ВЫБОРУ	<b>Цзо Цзячжень</b> ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬ В КИТАЙСКОМ НАРОДНОМ ТАНЦЕ ..... 201

<b>Чжуан Яньюй</b> БАЛЬНЫЕ ТАНЦЫ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ.....	204	В ОРГАНИЧНОМ СОЧЕТАНИИ С ВЫСОКОХУДОЖЕСТВЕННЫМИ ОБРАЗЦАМИ СОВРЕМЕННОЙ МУЗЫКИ В УСЛОВИЯХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ.....	231	<b>О.А. Бокова</b> ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ КОРРЕКЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ-СИРОТ.....	266
<b>Чжан Юйтун, Сюй Вань Линь</b> КИТАЙСКИЙ НАРОДНЫЙ ТАНЕЦ КАК СРЕДСТВО ПРИОБЩЕНИЯ К ВЕЛИКОЙ КИТАЙСКОЙ КУЛЬТУРЕ.....	206	<b>И.Б. Горбунова, А.А. Панкова</b> ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ: ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ РАЗВИТИЯ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ И ТАЛАНТЛИВОЙ МОЛОДЁЖИ.....	236	<b>Е.Л. Борисова</b> ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КАК ФАКТОР ОТНОШЕНИИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ К СОТРУДНИКАМ.....	270
<b>Е.Г. Ямщикова</b> ПРОГРАММНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ.....	207	<b>А.А. Панкова</b> УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....	239	<b>А.Н. Орехов, О.А. Клищевская</b> ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ И ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ У ЛЮДЕЙ ТВОРЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ.....	275
<b>И.Э. Агапова</b> ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ХУДОЖНИКОВ.....	210	<b>О.А. Спиридонов</b> ПРОЕКТ «МУЗЫКА ДЛЯ ВСЕХ» В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЯКУТИИ.....	242	<b>Е.А. Калягина, О.П. Гурова, А.В. Корниенко</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК УСЛОВИЕ ПРОФИЛАКТИКИ СУИЦИДАЛЬНОГО РИСКА В МОЛОДЁЖНОЙ СРЕДЕ ВУЗА.....	280
<b>Е.И. Бражник, А.В. Жданов, Ф. Юань</b> ХАРАКТЕРИСТИКА НАУЧНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СОВРЕМЕННЫХ УНИВЕРСИТЕТАХ КИТАЯ И РОССИИ.....	212	<b>Н.Ф. Петрова</b> ФОРМИРОВАНИЕ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ.....	247	<b>И.М. Лебедев</b> МЕЖГРУППОВАЯ РАБОТА КОНСУЛЬТАНТА ПО УПРАВЛЕНИЮ В ОРГАНИЗАЦИЯХ: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД.....	282
<b>А.Н. Голубева</b> НИЖНЕТАГИЛЬСКАЯ ЛАКОВАЯ РОСПИСЬ XIX ВЕКА.....	214	<b>О.А. Быков, А.В. Ракитский</b> О ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ НА ВОИНСКИХ ТРАДИЦИЯХ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗАХ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИИ.....	248	<b>С.В. Логинова</b> ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РОДИТЕЛЬСКОГО ВОСПИТАНИЯ С ИНДИВИДУАЛЬНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ РЕБЁНКА: ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ.....	284
<b>Н.Г. Кузнецов</b> ИЗУЧЕНИЕ И АНАЛИЗ КОМПОЗИЦИОННЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОЕКТИРОВАНИЯ НАСТЕННОЙ РОСПИСИ ПРАВОСЛАВНОГО ХРАМА.....	216	<b>Ю.Н. Киселёва</b> МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «СЛУШАНИЕ МУЗЫКИ» В ДШИ.....	251	<b>Р.М. Мартиросян, Н.Г. Чаган</b> ЗНАЧЕНИЕ МИССИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТВОРЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ.....	287
<b>Н.Н. Немеренко</b> РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРОЕКТИРОВАНИЕ» В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРА ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА.....	218	<b>Л.Э. Павлова</b> ВОЗМОЖНОСТИ ЭЛЕКТРОННОГО КЛАВИШНОГО СИНТЕЗАТОРА В РАЗВИТИИ СИНТЕЗА ИСКУССТВ НА СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	253	<b>А.П. Елисеева, М.С. Платонова, А.В. Корниенко</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ АНТИКОРРУПЦИОННОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ.....	288
<b>Е.В. Сайфулина</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ МАГИСТРОВ В ОБЛАСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ВЫШИВКИ.....	220	<b>П.А. Егорова, И.В. Ивенских, С.В. Сорокоумова</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	258	<b>В.И. Пузько, Л.Н. Покровская</b> ОПЫТ ПОСТРОЕНИЯ МОДЕЛИ МЕТАПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ОДНОГО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	290
<b>П.Е. Серов</b> АНАЛИЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ХУДОЖНИКОВ ТРАДИЦИОННОГО ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА.....	222	<b>Е.Н. Францева, И.А. Боброва</b> ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ.....	260	<b>С.М. Курбанова</b> ГРАММАТИЧЕСКИЕ КЛАССЫ НЕФИНИТНЫХ ФОРМ КАК СИНТАКСИЧЕСКАЯ ПАРОНИМИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ АНАЛИЗА ТАБАСАРАНСКИХ ТЕКСТОВ).....	304
<b>Р.Н. Чиж</b> ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ ТРАДИЦИОННОГО ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА.....	224	<b>Т.А. Швалеева</b> ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ НАГРУЗКИ ДЛЯ МОЛОДЫХ АТЛЕТОВ 15-17 ЛЕТ В ПАУЭРЛИФТИНГЕ.....	263	<b>Р.И. Куряева</b> ОБЪЯСНЕНИЕ ПАРАДИГМЫ АНГЛИЙСКОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ И СТРОЕНИЯ ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ ДЛЯ НАЧИНАЮЩИХ.....	305
<b>И.А. Шаповалова</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	227				
<b>И.В. Воронцова</b> РОЛЬ СОЛЬФЕДЖИО В СОХРАНЕНИИ ФОНОВОЙ ИНФОРМАЦИИ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ.....	230				
<b>И.Б. Горбунова, К.Ю. Плотников</b> МОДЕЛЬ КОМПЛЕКСНОЙ СИСТЕМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, НАЦЕЛЕННОЙ НА ТРАНСЛЯЦИЮ ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ					

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

## ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

### ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<b>Е.Э. Латыпова</b> ОБРАЗ ВРАЧА И ЧЕЛОВЕКА В РОМАНЕ «КАЗУС КУКОЦКОГО» ..... 309	РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ..... 327	<b>А.В. Гусейнова</b> ХАКАССКИЙ ЯЗЫК В НАЦИОНАЛЬНОМ ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ ..... 349
<b>Г.Г. Лопатина</b> СТИЛИСТИЧЕСКАЯ РОЛЬ ПАРЦЕЛЛИРОВАННЫХ КОНСТРУКЦИЙ В ПОЭМЕ В ПРОЗЕ Р.М. РИЛЬКЕ «ПЕСНЬ О ЛЮБВИ И СМЕРТИ КОРНЕТА КРИСТОФА РИЛЬКЕ» ..... 311	<b>Е.М. Бетенькова, А.В. Семкина</b> БИБЛЕЙСКИЕ ТЕКСТЫ КАК РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ МИФОЛОГЕМЫ ПУТИ ЧЕЛОВЕКА ..... 331	<b>О.Н. Дмитриева, Т.В. Илларионова</b> АЛЛИТЕРАЦИЯ В СВАДЕБНЫХ АЛГЫСАХ ЯКУТОВ ..... 351
<b>Мостафави Геро Х.</b> РОЛЬ ТЮРКСКОГО ЯЗЫКА В КАЧЕСТВЕ ЯЗЫКА-ПОСРЕДНИКА В ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЕ МЕЖДУ РОССИЕЙ И ИРАНОМ ..... 313	<b>И.В. Боровкова</b> ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ ..... 334	<b>В.В. Илларионов, Т.В. Илларионова, О.Н. Дмитриева</b> ВАРИАЦИЯ МОТИВОВ В РАЗНОВРЕМЕННЫХ ЗАПИСЯХ ОЛОНХО «МОГУЧИЙ ЭР СОГОТОХ» СКАЗИТЕЛЯ В.О. КАРАТАЕВА ..... 353
<b>В.З. Тулумбаев, А.Д. Халилова, З.А. Хабибуллина</b> БАШКИРСКИЙ ОРНАМЕНТ: ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ..... 315	<b>П.В. Маркина</b> РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В ПОДГОТОВКЕ К ИТОГОВОМУ СОЧИНЕНИЮ (НА МАТЕРИАЛЕ СОВЕТСКИХ РАССКАЗОВ АНТОНА СОРОКИНА О КИРГИЗАХ) ..... 336	<b>А.Д. Каскин</b> О СПЕЦИФИКЕ ЧАСТИ ГИДРОНИМОВ НА ТЕРРИТОРИИ ХАКАСИИ (ОСТАТОЧНОЕ ВЛИЯНИЕ СУБСТРАТНЫХ ЯЗЫКОВ) ..... 355
<b>А.И. Куляпин</b> ОБРАЗ АМЕРИКИ В ТВОРЧЕСТВЕ В.М. ШУКШИНА ..... 318	<b>И.Г. Серова</b> ТЕОРИЯ СЕМАНТИЧЕСКИХ ПРИМИТИВОВ И ЕЁ ПРИМЕНЕНИЕ В ОПИСАНИИ КОНЦЕПТОВ И ФРЕЙМОВ ..... 339	<b>А.Я. Салчак, М.Д. Чертыкова</b> ОСНОВНЫЕ МОДЕЛИ МЕТАФОРИЗАЦИИ МНОГОЗНАЧНЫХ ГЛАГОЛОВ СО ЗНАЧЕНИЕМ ПОВЕДЕНИЯ В ТУВИНСКОМ И ХАКАССКОМ ЯЗЫКАХ ..... 357
<b>Л.И. Москалюк</b> ОСОБЕННОСТИ ФОРМООБРАЗОВАНИЯ ГЛАГОЛА НАСТОЯЩЕГО ВРЕМЕНИ В НЕМЕЦКИХ ГОВОРАХ НА АЛТАЕ ..... 320	<b>Л.А. Рогожина</b> ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ПОЛИСЕМИЧНЫХ ТЕРМИНОВ СОВРЕМЕННОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ..... 342	<b>У.Х. Халикова</b> ЭЛЕМЕНТЫ ДИАТРИБЫ И МЕНИППЕИ В ЖАНРОВОЙ СТРУКТУРЕ ПОЭМЫ В. ЕРОФЕЕВА «МОСКВА – ПЕТУШКИ» ..... 359
<b>У.К. Калижанов</b> СТЕПЬ И ПРЕРИИ: О РЕЦЕПЦИИ КАЗАХСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В СОЕДИНЕННЫХ ШТАТАХ АМЕРИКИ ..... 323	<b>З.С. Омарова, М.А. Гасанова</b> МЕСТОИМЕННОЕ ПРОТИВОПОСТАВЛЕНИЕ МУН – ДУН «Я – ТЫ» КАК СРЕДСТВО АКТУАЛИЗАЦИИ ЖЕНЩИНЫ В ПОЭТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РАСУЛА ГАМЗАТОВА ..... 344	<b>Л.В. Челтыгмашева</b> ЭТНОПОЭТИЧЕСКОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ДЕТСКИХ РАССКАЗОВ Г. КАЗАЧИНОВОЙ ..... 362
<b>Н.В. Трубакина</b> ВРЕМЕННЫЕ СОЮЗЫ В СТРУКТУРЕ СЛОЖНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ОСТРОВНЫХ НЕМЕЦКИХ ГОВОРАХ ..... 324	<b>А.В. Гусейнова</b> ХАКАССКАЯ УРБАНИЗАЦИЯ ГОРОДА АБАКАНА: ФОНОСЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ..... 346	<b>М.А. Останина</b> ОБ ОСОБЕННОСТЯХ СЕМАНТИКИ ИСХОДНОГО ПАДЕЖА В АЛТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ ..... 365
<b>Голкар Абтин, Резаи Маджид</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТИХОТВОРЕНИЙ МАРИНЫ ЦВЕТАЕВОЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ		

ALPHABETICAL INDEX.....	3	CHARACTERISTICS OF EDUCATIONAL COOPERATION.....	44	<b>Abdurazakova D.M., Ibragimova Z.N.</b> FAMILY AND SCHOOL AS FACTORS OF SOCIALIZATION OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE. ....	83
<b>SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES</b>		<b>Abdulshekhiddova Kh.E.</b> EXTRAORDINARY DESIGN ACTIVITY AS A MEANS OF FORMATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF YOUNG SCHOOLCHILDREN....	48	<b>Idrisova G.V.</b> THE USE OF SOCIAL NETWORKS IN COGNITIVE ACTIVITY OF FUTURE BACHELORS MAJORING AT EDUCATIONAL DIRECTION 11.03.02 "INFOCOMMUNICATION TECHNOLOGIES AND SYSTEMS CONNECTION" .....	84
<b>PEDAGOGICAL STUDIES</b>		<b>Abdurazakova D.M.</b> ETHNIC PEDAGOGY AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF YOUTH TOLERANT CONSCIOUSNESS.....	50	<b>Karelina N.A.</b> PEDAGOGICAL MODEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL MOBILITY OF COLLEGE STUDENTS AS A RESULT OF THE INFLUENCE OF THE INTEGRATED EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	86
<b>Abdullina L.B., Petrova T.I., Berzina R.F.</b> USING THE GAME IN THE ECOLOGICAL EDUCATION OF PRESCHOOLERS .....	5	<b>Abdurazakova D.M., Gamidov M.K.</b> TECHNOLOGY OF ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES OF STUDENTS .....	51	<b>Kolchikova N.L., Chebodaeva L.I.</b> LEXICO-SEMANTIC INTERFERENCE OF BILINGUAL STUDENTS AND WAYS OF ITS ELIMINATING.....	91
<b>Bulueva Sh.I., Nurmagomedova N.H.</b> POTENTIAL OF THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN STUDENTS' TRAINING .....	7	<b>Abramova V.U., Elizarova I.S.</b> METHODICAL PREPARATION OF STUDENTS OF APPLIED BACCALAUREATE FOR WORK IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION IN THE FIELD OF LIFE SAFETY .....	53	<b>Severina V.F., Kail J.A.</b> DEVELOPMENT OF REFLEXIVE SELF- EVALUATION OF A STUDENT IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT A NON-LANGUAGE HIGHER EDUCATION INSTITUTION.....	93
<b>Valeeva E.M., Kashina N.I.</b> THE ROLE OF THE DISCIPLINE "FASHION SOCIOLOGY" IN VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE SOCIOLOGISTS .....	8	<b>Akishina E.M.</b> PEDAGOGICAL SUPPORT FOR CREATIVELY GIFTED CHILDREN AND ADOLESCENTS: MODERN METHODS AND PROSPECTS.....	56	<b>Pliaeva A.O.</b> STRUCTURE OF THE READINESS OF A BACHELOR STUDENT TO OVERCOME THE EFFECT OF STEREOTYPES IN THE INTERCULTURAL COMMUNICATION OF THE PROFESSIONAL SPHERE.....	96
<b>Grebennikova N.S.</b> PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR OPTIMAL PERCEPTUAL-COMMUNICATIVE PROCESS IN THE CREATIVE TEAMS OF CULTURAL INSTITUTIONS .....	10	<b>Akulov M.B.</b> STUDIES OF COGNITIVE INTEREST IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES BY MEANS OF FIGURE SKATING .....	58	<b>Serova I.G.</b> LANGUAGE TEACHING STRATEGIES TO ACHIEVE PROFICIENCY IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION .....	97
<b>Efimova S.K., Parnikova G.M.</b> DIFFICULTIES AND FEATURES OF THE STUDENTS LEARNING JAPANESE (IN THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA)).....	13	<b>Antonova N.N., Volodina S.A.</b> PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE ORGANIZATION OF DISTANCE EDUCATION IN A PEDAGOGICAL UNIVERSITY.....	60	<b>Silkova O.V., Spitsyna T.A.</b> PATRIOTIC EDUCATION IN SECONDARY SCHOOLS AS A PRIORITY IN RUSSIAN EDUCATION .....	100
<b>Kayl Yu.A.</b> HISTORICAL EXCURSUS TO THE TRAINING OF STUDENTS FOR THE FOREIGN LANGUAGE USAGE.....	16	<b>Balyura M.Yu.</b> PROFESSIONAL STANDARD OF THE TEACHER.....	62	<b>Turpalova M.S.</b> THE TECHNOLOGY PORTFOLIO AS A MEANS OF ENHANCING PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS AND IMPROVE COMPETITIVE ADVANTAGE IN THE LABOUR MARKET .....	104
<b>Kichenko O.E., Olenev S.M.</b> THE ROLE OF COOPERATION BETWEEN RUSSIAN AND ITALIAN SCHOOLS OF CHOREOGRAPHY IN THE REVIVAL OF TRADITIONS OF CLASSICAL DANCE TEACHING IN ITALY.....	19	<b>Prokopieva M.M., Bochkareva M.A.</b> THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE SCHOOL EDUCATION SYSTEM IN YAKUTIA.....	65	<b>Urtenova Z. Yu.</b> THE ORGANIZATION OF EXPERIMENTAL WORK IN FUTURE TEACHERS MAJORING IN ENVIRONMENTAL EDUCATION .....	106
<b>Kozhurova A.A.</b> PROSPECTS OF VITAL PLANS OF GRADUATES OF THE HIGHER EDUCATION OF THE SAKHA (YAKUTIA) REPUBLIC.....	22	<b>Gorbunova N.V., Vezetiu E.V.</b> MEDIA EDUCATION TECHNOLOGIES IN THE SYSTEM OF FORMATION OF INFORMATION COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS.....	66	<b>Fedulov B.A., Zarechnev D.O., Pirogov G.A.</b> MAINTENANCE OF PRACTICAL ORIENTATION OF TRAINING POLICE OFFICERS IN THE DISCIPLINES OF SPECIALIZATION.....	107
<b>Mikushina T.I.</b> DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE CULTURE OF FUTURE SERVICE SPHERE SPECIALISTS IN THE COLLEGE .....	26	<b>Vlasenko M.A.</b> COMPETENCE OF THE PERSONAL PROTECTION OF THE MILITARY SERVICE IN THE EDUCATIONAL STANDARD .....	69	<b>Khacharoyeva A.Kh.</b> CIVIL AND LEGAL EDUCATION OF SCHOOL STUDENTS .....	110
<b>Mirzaev A.A.</b> CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF MILITARY- PATRIOTIC EDUCATION OF CADETS OF THE MARITIME UNIVERSITY IN TERMS OF INFORMATION DIVERSITY .....	29	<b>Gadzhieva P.D.</b> METHOD OF USING THE DEBATE IN THE PROCESS OF STUDYING LAW IN SCHOOL .....	71	<b>Sivtseva A.R.</b> INTERACTIVE TECHNOLOGIES AS A METHOD OF THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE .....	111
<b>Sheveleva N.V.</b> INTEGRATED SUPPORT OF FAMILIES WITH CHILDREN WHO HAVE SURVIVED VIOLENCE .....	31	<b>Gadzhieva P.D.</b> MODERN METHODS OF DIAGNOSING TEACHERS' READINESS FOR INNOVATIVE PEDAGOGICAL ACTIVITY .....	73	<b>Abramov S.M., Pronina I.I., Tkacheva I.A.</b> PREPARING PHYSICS TEACHERS TO THE ORGANIZATION OF PROJECT AND RESEARCH ACTIVITIES OF STUDENTS.....	114
<b>Narzulaev S.B., Pahorukov O.U.</b> THE CREATIVE ABILITIES OF TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE WHEN WORKING WITH CHILDREN WITH COMBINED PATHOLOGY.....	34	<b>Gadzhieva P.D.</b> ABOUT POSSIBILITIES OF ALL- RUSSIAN OLYMPIADS ON LAW AMONG SCHOOLCHILDREN IN THEIR LEGAL EDUCATION .....	74	<b>Didrikh A.V., Kochkinekova A.V.</b> GRAMMAR SPEAKING SKILLS FORMATION IN STUDENTS OF NONSPECIAL FACULTIES (ON THE GERMAN LANGUAGE MATERIAL) .....	118
<b>Sivtseva A.S.</b> SCIENTIFIC APPROACHES TO FORMING AN ENGLISH-LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE DOCTORS .....	37	<b>Gadzhieva P.D.</b> METHODICAL ISSUES OF CIVIL-LEGAL EDUCATION OF THE YOUNG GENERATION.....	76		
<b>Kostyukova T.A., Shaposhnikova T.D., Gorbacheva T.A., Tishina O.Yu.</b> FORMATION OF SOCIAL TRUST AND COHESION AMONG CONTEMPORARY YOUTH AS THE BASIS OF CIVIL UNITY BY MEANS OF POLYCULTUREL EDUCATION.....	39	<b>Gadzhieva P.D.</b> ON THE ISSUES OF IMPROVING THE METHODS OF TEACHING SOCIAL STUDIES IN SCHOOL .....	78		
<b>Shvalyova T.A., Fominykh A.V.</b> MODERN APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF ADROITNESS OF CHILDREN UNDER THE SCHOOL AGE .....	42	<b>Gafulov Agil Muzaffar</b> DIALOGUE AS A PRINCIPLE OF A CONDUCTOR'S WORK.....	79		
<b>Shchebelskaya E.G., Zimmerman G.A.</b> DEVELOPMENT OF UNIVERSITY STUDENTS' FOREIGN COMMUNICATIVE COMPETENCE IN TERMS OF SYSTEM-ACTIVITY .....		<b>Zhuykova T.P.</b> BUILDING A SAFETY CULTURE FOR OLDER CHILDREN .....	81		

<b>Sazonova N.P., Kolytina E.V., Novikova N.V.</b> INTERACTIVE FORMS OF SUPPORTING THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF YOUNG SPECIALISTS OF PRESCHOOL EDUCATION IN MODERN SOCIO-PEDAGOGICAL SPHERE.....	120	<b>YEARS OF AGE IN THE TRAINING PROCESS</b> .....	164	<b>Zuo Jiazhen</b> EMOTIONAL EXPRESSION IN THE CHINESE FOLK DANCE .....	201
<b>Ikhlan Darawsheh</b> BEHAVIOR OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS .....	123	<b>Mamaeva V.A.</b> THEORY AND PRACTICE OF THE ORGANIZATION OF THE INDEPENDENT WORK OF STUDENTS OF A UNIVERSITY .....	165	<b>Zhuang Yanyu</b> BALL DANCES IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN .....	204
<b>Berezhnaya O.V., Pryadko N.A.</b> THE WORK WITH PARENTS IN THE FORMATION OF SOCIAL SKILLS IN CHILDREN WITH DISABILITIES .....	125	<b>Mashinyan A.A., Kochergina N.V.</b> TECHNOLOGIES FOR TEACHING THE SOLUTION OF PHYSICAL PROBLEMS IN A MODERN INFORMATION ENVIRONMENT .....	167	<b>Zhang Yutong, Xu Wan Lin</b> CHINESE FOLK DANCE AS A MEANS OF INITIATION TO THE GREAT CHINESE CULTURE.....	206
<b>Vodianova M.A., Donerian L.G., Kriatov I.A., Ushakova O.V., Evseeva I.S., Sbitnev A.V., Antropova N.S., Peskova M.E.</b> CITY AS THE ENVIRONMENT AND INFLUENCE INFRASTRUCTURE ON POPULATION HEALTH.....	127	<b>Miroshnichenko V.V.</b> THE BASIC DIRECTIONS OF SENIOR HIGH SCHOOL STUDENTS TRAINING IN CHOOSING PEDAGOGICAL CAREER TAKING INTO ACCOUNT ETHNOCULTURAL PECULIARITIES OF THE SAYANO-ALTAY REGION.....	171	<b>Yamshikova E.G.</b> SOFTWARE AND TECHNOLOGICAL SUPPORT OF A TEACHER IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT .....	207
<b>Demchenko M.O.</b> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF DESIGN COMPETENCE OF MASTERS OF PEDAGOGICAL EDUCATION .....	129	<b>Nazarova S.I.</b> CULTUROLOGICAL APPROACHES IN FORMING THE EDUCATIONAL POLICY OF THE COUNTRIES OF THE COMMONWEALTH .....	174	<b>Agapova I.E.</b> EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A RESOURCE FOR THE DEVELOPMENT OF A PERSONALITY OF FUTURE ARTISTS .....	210
<b>Dodonova L.P.</b> THEORETICAL BASIS AND APPLIED ASPECTS OF NATURE-CONFORMED PEDAGOGICS .....	131	<b>Nazarova Yu.N.</b> TECHNOLOGICAL ASPECTS OF INTERACTION BETWEEN A TEACHER AND STUDENT IN THE PROCESS OF EDUCATION .....	177	<b>Brazhnik E.I., Zhdanov A.V., Yuan F.</b> CHARACTERISTICS OF THE SCIENTIFIC-EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE MODERN UNIVERSITIES OF CHINA AND RUSSIA .....	212
<b>Ezhov V.S., Matveeva E.Yu.</b> EDUCATIONAL PROCESS AS CREATIVITY .....	142	<b>Nekchvyadovich L.I.</b> SPIRITUAL HERITAGE IN THE SYSTEM OF THE HIGHER EDUCATION IN RUSSIA.....	179	<b>Golubeva A.N.</b> NIZHNY TAGIL LACQUER PAINTING OF THE XIX CENTURY .....	214
<b>Grichanov A.S., Maletin S.V., Zuyev V.M.</b> THE MAIN DIRECTIONS OF TRAINING CADETS AND TRAINEES AT EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE RUSSIAN MINISTRY OF INTERIOR AFFAIRS FOR FUTURE PROFESSIONAL ACTIVITIES .....	145	<b>Nurmamedova N.H., Magomedova Z.Z.</b> PRACTICES FOR FORMING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE BACHELORS IN CONDITIONS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY .....	181	<b>Kuznetsov N.G.</b> THE STUDY AND ANALYSIS OF THE COMPOSITION AND PROJECTIVE FEATURES OF THE WALL PAINTING IN THE ORTHODOX CHURCH.....	216
<b>Murzabekova N.M., Magomedov G.A.</b> THE CONTENTS OF THE EXTERNAL AUDIENCE AS A COMPONENT OF STUDENTS' TRAINING FOR PREVENTIVE WORK WITH DISOBEDIENT TEENAGERS .....	148	<b>Wang Bo</b> DEVELOPMENT OF THE DANCING CULTURE OF RUSSIA .....	183	<b>Nemerenko N.N.</b> THE ROLE AND IMPORTANCE OF THE DISCIPLINE "DESIGN" IN TEACHING BACHELOR OF APPLIED AND DECORATIVE ART .....	218
<b>Neretina T.G., Orekhova T.F.</b> FORMATION OF FUTURE TEACHERS' IMAGE OF "I AM A PARENT" AS A QUALITY OF A PERSONALITY .....	149	<b>Wei Li Li</b> FORMATION OF PATRIOTISM IN SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF CHOREOGRAPHIC ART IN CHINA.....	185	<b>Saifulina E.V.</b> PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF ORGANIZATION OF RESEARCH WORK OF MASTERS IN THE FIELD OF THE ART EMBROIDERY .....	220
<b>Noskov E.A.</b> TECHNOLOGICAL ADAPTATION, AS A FORM OF DIFFERENTIATED EDUCATION .....	151	<b>Wasserberg V.V., Dimitriuk L.A.</b> DEVELOPMENT OF REFLEXIVE COMPETENCE OF TEACHER WHO WORK WITH DIFFICULT CHILDREN FROM THE PEDAGOGICAL POINT OF VIEW .....	187	<b>Serov P.E.</b> ANALYSIS OF THE USE OF MODERN INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE LEARNING PROCESS OF FUTURE ARTISTS OF TRADITIONAL APPLIED ART .....	222
<b>Omar Said</b> THE EXPLANATIONS OF BEING LATE AND NON-ATTENDANCE AS A RESULT OF THE ETHICAL ENVIRONMENT IN THE ORGANIZATION .....	153	<b>Kasimanova L.A.</b> CHOREOGRAPHIC ART IN THE CONTEXT OF MODERN CONCEPTS OF CULTURE DEVELOPMENT .....	189	<b>Chizh R.N.</b> WAYS OF IMPROVING OF THE QUALITY OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN HIGHER SCHOOL OF TRADITIONAL APPLIED ART .....	224
<b>Sabreen Abd al Kader</b> THE ROLE OF TEACHERS AND PARENTS IN PREPARING CHILDREN TO GO TO SCHOOL .....	155	<b>Krivykh S.V.</b> THE PROGRAM SUPPORT INDIVIDUAL DEVELOPMENT AND WAY OF LIFE OF ORPHAN STUDENTS IN THE INDUSTRIAL-SHIPBUILDING LYCEUM AS A MEANS OF SOCIO-PROFESSIONAL ADAPTATION .....	191	<b>Shapovalova I.A.</b> PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CREATIVE ACTIVITY OF STUDENTS OF INSTITUTIONS OF ART EDUCATION .....	227
<b>Pavlov I.I., Solomonova A.A.</b> STUDYING THE THEME OF "A CELL" BY CREATING AND USING A COMIC BOOK IN BIOLOGY LESSON.....	157	<b>Pan Rong Hua</b> THE DEVELOPMENT OF DANCE OF THE IMAGINATION IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF CHOREOGRAPHY TEACHERS.....	193	<b>Vorontsova I.V.</b> PERCEPTION OF MUSICAL SPEECH WITHIN COORDINATES OF SPACE AND TIME .....	230
<b>Sorokopud Yu.V.</b> THE USE OF A TRANSDISCIPLINARY APPROACH IN THE PROCESS OF PREPARING UNDERGRADUATES OF PEDAGOGICAL EDUCATION .....	160	<b>Petroniuk I.S.</b> EVALUATION OF CREATIVITY OF COLLEGE STUDENTS FOR CREATING STUDENT SCIENTIFIC SOCIETY.....	195	<b>Gorbulova I.B., Plotnikov K.Yu.</b> A MODEL OF THE INTEGRATED SYSTEM OF MUSICAL EDUCATION FOR THE PURPOSE OF BROADCASTING TRADITIONAL CULTURE IN AN ORGANIC COMBINATION WITH HIGHLY ARTISTIC SAMPLES OF MODERN MUSIC IN CONDITIONS OF FUNCTIONING OF THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT .....	231
<b>Shamkhalova B.A.</b> THE RESULTS OF EXPERIMENTAL WORK ON THE FORMATION OF PEDAGOGICAL TOLERANCE OF FUTURE BACHELORS OF EDUCATION .....	161	<b>Kasimanova L.A., Xiong Di, Yang Kexi</b> PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE CHOREOGRAPHY TEACHERS IN THE CONTEXT OF MODERN CONCEPTS OF CULTURE DEVELOPMENT.....	197	<b>Gorbulova I.B., Pankova A.A.</b> DISTANCE TECHNOLOGY IN EDUCATION: THE FORMATION OF A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR THE DEVELOPMENT OF GIFTED CHILDREN AND YOUNG TALENTED PEOPLE .....	236
<b>Lazunina I.V.</b> A METHOD OF IMPROVING THE TACTICAL TRAINING OF VOLLEYBALL PLAYERS 15 – 16		<b>Tian Jing Jing</b> HISTORY OF DEVELOPMENT OF SPORTS AEROBICS.....	199		

<b>Pankova A.A.</b> TERMS OF USE OF DISTANT TECHNOLOGIES IN THE MUSICAL EDUCATIONAL PROCESS.....	239	<b>Lebedev I.M.</b> INTERGROUP WORK OF MANAGEMENT CONSULTANTS IN ORGANIZATIONS: A MULTIDISCIPLINARY APPROACH .....	282	<b>Trubavina N.V.</b> CONJUNCTIONS OF TIME IN THE STRUCTURE OF A COMPLEX SENTENCE IN INSULAR ALTAI GERMAN DIALECTS .....	324
<b>Spiridonov O.A.</b> THE PROJECT "MUSIC FOR ALL" IN THE CONTEXT OF CONTINUING EDUCATION IN YAKUTIA .....	242	<b>Loginova S.V.</b> INTERACTIONS BETWEEN PARENTING AND CHILD INDIVIDUAL DIFFERENCES IN THE PREDICTION OF CHILD WELL-BEING .....	284	<b>Golkar Abtin, Rezaei Majid</b> USING POEMS BY MARINA TSVETAIEVA FOR TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE .....	327
<b>Petrova N.F.</b> THE FORMATION OF CONFLICTOLOGICAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF PRACTICAL PSYCHOLOGISTS .....	247	<b>Martirosyan R.M., Chagan N.G.</b> THE IMPORTANCE OF THE MISSION IN THE ACTIVITIES OF CREATIVE ORGANIZATIONS .....	287	<b>Betenkova E.M., Semkina A.V.</b> BIBLICAL TEXTS AS REPRESENTATION OF A MYTHOLOGEME OF THE MAN'S WAY .....	331
<b>Bykov O.A., Rakitskiy A.V.</b> ON ENHANCING THE EFFECTIVENESS OF PATRIOTIC EDUCATION OF CADETS IN MILITARY TRADITIONS IN THE PROCESS OF LEARNING IN UNIVERSITIES OF NATIONAL GUARD TROOPS OF RUSSIA .....	248	<b>Eliseyeva A.P., Platonova M.S., Korniyenko A.V.</b> PSYCHOLOGICAL ASPECT OF FORMATION OF ANTI-CORRUPTION BEHAVIOUR IN STUDENTS .....	288	<b>Borovkova I.V.</b> FORMATION OF MOTIVATION TO THE STUDY OF THE GERMAN LANGUAGE TO STUDENTS AT NON-LINGUISTIC DEPARTMENTS .....	334
<b>Kiseleva Yu.N.</b> MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES IN TEACHING THE DISCIPLINE "LISTENING TO MUSIC" AT THE CHILDREN'S SCHOOL OF ARTS.....	251	<b>Puzko V.I., Pokrovskaya L.N.</b> EXPERIENCE IN MODELING METAPROFESSIONAL QUALITIES IN SOME DIRECTIONS OF PROFESSIONAL EDUCATION .....	290	<b>Markina P.V.</b> THE REGIONAL COMPONENT IN TRAINING TO WRITE A FINAL ESSAY (ON THE MATERIALS OF SOVIET SHORT STORIES BY ANTON SOROKIN ABOUT THE KIRGHIZ).....	336
<b>Pavlova L.E.</b> ELECTRONIC KEYBOARD SYNTHESIZER AS AN ASSISTANT IN TEACHING AND DEVELOPING THE ARTS SYNTHESIS AT CHILDREN'S SCHOOL OF ARTS .....	253			<b>Serova I.G.</b> THE THEORY OF SEMANTIC PRIMITIVES AND ITS APPLICATION IN THE DESCRIPTION OF CONCEPTS AND FRAMES .....	339
<b>PSYCHOLOGICAL SCIENCES</b>		<b>THE HUMANITIES</b>		<b>Rogozhina L.A.</b> TRANSFER FEATURES THE ONLY TERMS OF MODERN ECONOMIC DISCOURSE OF THE ENGLISH LANGUAGE.....	342
<b>Vasilenko E.V., Zhikrivetskaya Yu.V.</b> TIME MANAGEMENT AS A WAY TO INCREASE EFFICIENT TO OFFICIAL ACTIVITIES OF POLICE OFFICERS .....	256	<b>Alekseeva A.V.</b> EMOTIONAL VERBS IN LOVE LYRICS OF ROBERT ROZHDESTVENSKY .....	297	<b>Omarova Z.S., Gasanova M.A.</b> AN OPPOSITION OF PRONOUNS MUN-DUN (YOU – I) AS A MEANS OF ACTUALIZATION OF A WOMAN IN POETRIC WORKS OF RASUL GAMZATOV .....	344
<b>Egorova P.A., Ivenskikh I.V., Sorokoumova S.N.</b> PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF DISABLED STUDENTS IN THE CONDITIONS OF MODERNIZATION OF NATIONAL EDUCATION .....	258	<b>Aliyeva S.A.</b> ONOMATOPOEIC VOCABULARY OF RUSSIAN IN THE ASPECT OF TRANSLATION INTO KUMYK.....	300	<b>Guseinova A.V.</b> THE KHAKASS URBONONYMS OF ABAKAN: PHONOSEMANTIC ASPECT .....	346
<b>Frantseva E.N., Bobrova I.A.</b> FEATURES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF GIFTED CHILDREN IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS .....	260	<b>Kurbanova S.M.</b> GRAMMATICAL CLASSES OF NON-FINITE FORMS AS SYNTACTIC PARONYMY (BASED ON TABASARANSKIH ANALYSIS OF TEXTS).....	304	<b>Guseinova A.V.</b> KHAKASS LANGUAGE IN THE NATIONAL INTERNET SPACE .....	349
<b>Shvalyova T.A.</b> SPECIFICS OF USAGE OF PHYSICAL WORKING LOAD FOR YOUNG ATHLETES OF 15-17 IN POWER LIFTING .....	263	<b>Kuryaeva R.I.</b> EXPLANATION OF THE ENGLISH SENTENCE PARADIGM AND OF THE ENGLISH QUESTION STRUCTURE FOR THE BEGINNERS.....	305	<b>Dmitrieva O.N., Illarionova T.V.</b> ALLITERATION IN THE WEDDING ALGYS OF THE YAKUTS .....	351
<b>Bokova O.A.</b> THE MAIN RESULTS OF CORRECTION OF MENTAL HEALTH OF ORPHANS AMONG STUDENTS.....	266	<b>Latypova E.E.</b> THE IMAGE OF A DOCTOR AND A MAN IN THE NOVEL BY L. E. ULITSKAYA "KUKOTSKY'S KAZUSZ" .....	309	<b>Illarionov V.V., Illarionova T.V., Dmitrieva O.N.</b> VARIATION OF MOTIVES IN THE DIFFERENT RECORDS OF OLONGHO "ER SOGOTOKH THE BRAVE" OF V.O. KARATAEV, THE NARRATOR .....	353
<b>Borisova E.L.</b> VALUE ORIENTATIONS AS A FACTOR IN EMPLOYERS' ATTITUDE TOWARD EMPLOYEES .....	270	<b>Lopatina G.G.</b> THE STYLISTIC ROLE OF PARCELLED CONSTRUCTIONS IN THE POEM IN THE PROSE OF R.M. RILKE "A SONG OF LOVE AND DEATH OF CORNET CHRISTOPHE RILKE" .....	311	<b>Kaksin A.D.</b> ABOUT SPECIFICS OF SOME NAMES OF THE RIVERS IN THE TERRITORY OF KHAKASSIA (RESIDUAL INFLUENCE OF SUBSTRATUM LANGUAGES) .....	355
<b>Orekhov A.N., Klishchevskaya O.A.</b> THE STUDY OF THE PSYCHOLOGICAL COMPLEXES AND PERSONAL CHARACTERISTICS OF CREATIVE PEOPLE .....	275	<b>Mostafavi Gero H.</b> THE ROLE OF THE TURKIC LANGUAGE AS A LANGUAGE-MEDIATOR IN LINGUISTIC- COMMUNICATION CULTURE BETWEEN RUSSIA AND IRAN .....	313	<b>Salchak A. Ya., Chertykova M.D.</b> THE BASIC MODEL OF METAPHORIZATION OF POLYSEMOUS VERBS WITH THE MEANING OF BEHAVIOR IN TUVA AND KHAKASS LANGUAGES .....	357
<b>Kalyagina E.A., Gurova O.P., Kornienko A.V.</b> PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF TRAININGS AS THE CONDITION OF PREVENTION OF SUICIDAL RISK IN THE YOUTH ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION .....	280	<b>Tulumbaev B.Z., Khalilova A.D., Khabibullina Z.A.</b> BASHKIR ORNAMENT: ETHNOLINGUISTIC ANALYSIS .....	315	<b>Halikova U.H.</b> THE DIATRIBES AND MENIPPEAS ELEMENTS IN GENRE STRUCTURE OF THE POEM "MOSCOW – PETUSHKI" BY V. EROFEEV .....	359
		<b>Kulyapin A. I.</b> IMAGE OF AMERICA IN THE WORKS OF V.M. SHUKSHIN.....	318	<b>Cheltygmasheva L.V.</b> ETHNOPOETIC ORIGINALITY OF G. KAZACHINOVA'S STORIES FOR CHILDREN .....	362
		<b>Moskaliuk L.I.</b> PARTICULAR FEATURES OF FORMS OF A VERB IN PRESENT TENSE IN THE ALTAI GERMAN DIALECTS.....	320	<b>Ostanina M.A.</b> ON THE SEMANTICS OF ABLATIVE IN THE ALTAI LANGUAGE .....	365
		<b>Kalizhanov U.K.</b> STEPPE AND PRAIRIES: PERCEPTION OF KAZAKH LITERATURE IN THE UNITED STATES .....	323		

## 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)
- **Томилин 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](http://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](mailto: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](mailto:concept-print@yandex.ru)

## ОБРАЗЕЦ ОФОРМЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ

УДК 81.366.512.141

**Abdullina G.R.**, Doctor of Sciences (Philology), professor, Department of Bashkir Language, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: abguri@yandex.ru

**Nugamanova I.R.**, Cand. of Sciences (Philology), teacher of Bashkir language башкирского, Burikazganovo Village School, (Bashkortostan, Russia), E-mail: abguri@yandex.ru

**THE ROLE OF MODAL WORDS IN THE REPRESENTATION OF NEGATION IN THE BASHKIR LANGUAGE.** Modal words express such values as possibility, impossibility, desire, necessity, probability, and so on. The paper examines the role of modal words in the expression of negation. The authors use the specific linguistic facts to conduct an analysis of modal words that convey negative semantics in the Bashkir language. Proposals with a negative element, which expressed full or partial denial, are given a particular emphasis in the study. Due to the analysis of actual material the authors concluded that modal words serve an important function in the transmission of the negative semantics and in the construction of negative sentences. It is stated that the obvious lexical meaning of the Bashkir modal words contributes to the transmission of the whole range of shades of denial. Among the words studied by the authors are *юк* and *тырел*. The paper observes examples with double negation.

**Key words:** negation, negative semantics, modal words, Bashkir language.

**Г.Р. Абдуллина**, д-р филол. наук, проф. каф. башкирского языка Стерлитамакского филиала федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: abguri@yandex.ru

**И.Р. Нугаманова**, канд. филол. наук, учитель башкирского языка МБОУ СОШ с. Буриказганово, Республика Башкортостан, E-mail: abguri@yandex.ru

## РОЛЬ МОДАЛЬНЫХ СЛОВ В РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ОТРИЦАНИЯ В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ

Посредством модальных слов выражаются значения возможности, невозможности, желания, необходимости, вероятности и т.д. В данной статье рассматривается роль модальных слов в выражении отрицания. Основываясь на конкретных языковых фактах, анализируются модальные слова башкирского языка, передающие отрицательную семантику. Рассматриваются предложения с отрицательным элементом, в которых выражаются полное или частичное отрицание. На основе анализа фактического материала делается вывод, что модальные слова выполняют важную функцию при передаче отрицательной семантики и в построении отрицательных предложений. Благодаря ярко выраженному лексическому значению модальные слова способствуют передаче всей гаммы оттенков отрицания.

**Ключевые слова:** отрицание, отрицательная семантика, модальные слова, башкирский язык.

ТЕКСТ.....

Библиографический список

Оформление по требованиям Scopus (См. в Информационном письме на сайте amnko@mail.ru)

References

На латинском языке (транслитерация) по требованиям Scopus (по программе «RusTranslit»)

Статья поступила в редакцию 10.01.15

## ПОРЯДОК РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ РУКОПИСЕЙ

1. После написания статьи автор представляет текст доктору или кандидату наук по соответствующей специализации для рецензии, которая завершается в отделе кадров и высылается вместе со статьей в редакцию журнала.
2. После получения редакцией статьи она проходит техническую экспертизу, в ходе которой проверяется: наличие на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (9-10 строк), ключевые слова; на русском языке: УДК; Ф.И.О. автора (авторов), должность и звание, место работы, контактная информация для переписки – E-mail или номер телефона; название статьи прописными буквами, аннотация (9-10 строк), ключевые слова, текст статьи, библиографический список, оформленный в порядке цитирования (ответственный – технический редактор журнала, кандидат педагогических наук, международный журналист Н.С. Часовских, E-mail: mnko@mail.ru).
3. Если статья не проходит техническую экспертизу, она возвращается автору на доработку. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
4. Статья, прошедшая техническую экспертизу, отправляется на научную экспертизу специалисту по данному профилю.
5. Если статья не проходит научную экспертизу, она возвращается автору на доработку. При работе над замечаниями эксперта автор может контактировать с экспертом по E-mail. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
6. Статьи, прошедшие техническую и научную экспертизы, принимаются к публикации с соответствующим уведомлением автора по контактной связи (письма, телефон, E-mail).